



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR: UN ESTUDIO DE CASOS

Tesis Doctoral

Doctoranda: Leonor María Rita Aguerri San Rafael

Directoras: Marta Aguilar Gil. Universidad de Sevilla
Rosa M^a Díaz Jiménez. Universidad Pablo de Olavide

SEVILLA, MAYO 2017

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES

Dña. Rosa M^a Días Jiménez, Profesora titular de Universidad en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Da. Marta Aguilar Gil, Profesora Contratada Doctora Interina del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla

En calidad de directoras de la tesis doctoral que presenta Dña. Leonor María Rita Aguerri San Rafael, bajo el título, “Comunidades de aprendizaje y participación familiar: Un estudio de casos”, hacen constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarlo, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea a los efectos oportunos.

Sevilla a 15 de mayo de 2017

A Jose, mi compañero de camino y referencia vital

A mi hija Leonor por su cariño y serenidad

A mi hijo Francisco por su cariño y vitalidad

Un viaje de mil millas comienza con un pequeño paso. **Lao Tsé**

AGRADECIMIENTOS

Para educar a un niño hace falta la tribu entera.

(Proverbio africano)

En primer lugar quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a Marta Aguilar y Rosa Díaz mis directoras y amigas por su decisiva ayuda en la orientación y dirección de esta investigación, por la generosidad que han tenido para conmigo con su tiempo. Sin su apoyo y estímulo no lo habría conseguido.

A mis compañeras y amigas Clementina, Charo y Esther, por la ayuda y consejo recibidos en mi periodo como docente en la Universidad de Sevilla, pero sobre todo por el cariño y amistad que me han brindado.

A mis compañeros y compañera de la facultad José Ramón, Felipe y Mary Carmen por creer en mí, enseñarme el camino del empoderamiento y estar a mi lado en los momentos difíciles. Sin su apoyo difícilmente estaría hoy escribiendo ésta dedicatoria.

A las amigas y amigos que siempre han estado ahí acompañándome y también a los que en un momento determinado me dejaron, porque me sirvieron de estímulo para seguir trabajando. Gracias a todas ellas y ellos ha sido posible que hoy esté aquí.

A mi familia de orientación, por la escasa atención que les he prestado durante este tiempo, incluso cuando he ido a visitarles; aunque en ocasiones no han entendido mi aislamiento, mi cariño y gratitud sigue siendo muy grande para todos ellos y ellas, principalmente para mi madre y mi padre.

A mi familia de procreación, por tener que sobrellevar mis cambios de humor y aislamiento durante el proceso de éste trabajo. Especialmente a José, mi marido, por el apoyo y la ayuda prestada, por su cariño y comprensión en los momentos difíciles de éste trabajo habiéndolos sufrido en primera persona, y no pasar un día sin darme una palabra de aliento.

A Eloísa Nogales y Candelaria Peña, Asesoras de Formación del Profesorado en el CEP Sevilla por la rapidez de respuesta a mi llamada, por el tiempo y la atención prestada para explicarme cómo es el comienzo de las Comunidades de Aprendizaje en Andalucía y por el material aportado.

Y finalmente, mi más grande agradecimiento a la dirección, profesorado y familias de los tres centros escolares, CEIP MOSAICO, CEIP Adriano del Valle y CEIP Ntra. Sra. del Águila, que de una u otra manera, desinteresadamente me proporcionaron la información que necesitaba para llevar a cabo este trabajo. Sé que han tenido que utilizar su tiempo personal, por lo que mi deuda es grande con ellas y ellos.

A todas y todos muchas gracias por haber estado ahí.

En el presente trabajo se ha tenido especial celo en la redacción utilizando un lenguaje no sexista. No obstante, para simplificar la lectura, se ha optado por el masculino genérico solamente en aquellos casos en los que no ha sido posible reemplazarlo por una alternativa de ambos géneros.

ÍNDICES

INTRODUCCIÓN.....	23
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	33
CAPÍTULO 1. SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN. FACTORES SOCIALES DEL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR.....	34
1.1. FACTORES SOCIALES DEL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR.....	37
1.1.1. El entorno familiar y el éxito o fracaso. Implicación y expectativas.....	39
1.1.2. El entorno docente frente al éxito o el fracaso escolar.....	42
1.1.3 El entorno sociopolítico y la polarización social del sistema educativo.....	44
1.1.4. Las cuestiones de género ¿entorno patriarcal de influencia en factores de éxito y fracaso?	48
1.1.5. El impacto de la diversidad étnica.....	53
1.2. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA COMO FACTOR DE ÉXITO ESCOLAR.....	59
1.3. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	60
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PARTICIPACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	72
2.1. PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN.....	75
2.1.1. Una visión de las teorías clásicas de la democracia.....	75
2.1.2. Alternativas a la participación democrática.....	77
2.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO NORMATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN.....	80

2.2.1. Normativa de la participación de las familias en el sistema educativo español.....	81
2.2.2. Normativa de la participación de las familias en el sistema escolar a escala europea.....	85
2.3. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y RENDIMIENTO ESCOLAR.....	86
2.3.1. La participación familiar en el Estado español.....	88
2.3.2. La participación familiar en diferentes países europeos.....	92
2.3.3. Nuevos retos en la participación familiar.....	93

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....101

3.1. EVOLUCION DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN.....	102
3.1.1. Referentes teóricos de la sociología de la educación y de las Comunidades de Aprendizaje.....	104
3.1.2. Orígenes de las comunidades de aprendizaje.....	127
3.2. SER Y HACER. DESARROLLO Y PROCESO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.	134
3.2.1. Conceptualización de las comunidades de aprendizaje...136	
3.2.2. Comunidades de Aprendizaje en la Sociedad de la Información.....	138
3.2.3. De Centro Educativo a Comunidad de Aprendizaje.....	141
3.2.4. Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje.....	143
3.2.4.1. Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación (un curso escolar)	146
3.2.4.2. Fases de consolidación del proceso de transformación (dos cursos escolares).....	147

3.3. CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ANDALUCIA.....	149
3.3.1. Nacimiento de las Comunidades de Aprendizaje en Andalucía.....	149
3.3.2. Normativa de las Comunidades de Aprendizaje.....	153
3.3.3. Contextualización y proyectos de participación de las comunidades de aprendizaje objeto de éste estudio.....	156
3.3.3.1. Contextualización, historia, actualidad y proyecto educativo del CEIP Adriano del Valle.....	157
3.3.3.2. Contextualización, historia, actualidad y proyecto educativo del CEIP Mosaico.....	162
SEGUNDA PARTE. FUNDAMENTOS ANALÍTICOS.....	172
CAPÍTULO 4: LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN DISEÑO METODOLÓGICO BASADO EN ESTUDIO DE CASO.....	173
4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	174
4.1.1. Justificación.....	174
4.1.2. Fases de la investigación.....	176
4.2. OBJETO DE ANÁLISIS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	178
4.2.1. El objetivo y las hipótesis de la investigación.....	178
4.2.2. Objetivo general.....	178
4.2.3. Objetivos específicos.....	178
4.2.4. Hipótesis.....	179
4.3. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	180
4.3.1. Metodología. Un estudio de casos como estrategia.....	180
4.4. ELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	183
4.5. LAS TÉCNICAS UTILIZADAS.....	185
4.5.1. Método Delphi.....	186
4.5.2. Grupos de discusión.....	191

CAPÍTULO 5: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	202
5.1. HALLAZGOS MÉTODO DELPHI.....	203
5.1.1. Perfil del profesorado.....	204
5.1.2. Dimensiones Analíticas de la participación para el método Delphi.....	213
5.1.2.1. Participación general de las familias.....	214
5.1.2.2. Una forma tradicional de participación de las familias, la asistencia a reuniones y tutorías.....	227
5.1.2.3. Obstáculos a la participación de las familias en el centro.....	239
5.1.2.4. Beneficios que aporta la participación de las familias.....	250
5.1.2.5. El papel de las familias en la toma de decisiones del centro.....	262
5.1.3. Dimensiones Analíticas sobre las familias en riesgo psicosocial.....	276
5.1.3.1. Dificultades que puede presentar el o la menor perteneciente a éste tipo de familia	276
5.1.3.2. La colaboración que estas familias prestan a sus hijos e hijas en actividades relacionadas con su formación.....	288
5.1.3.3. La participación en general de estas familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos.....	297
5.2. HALLAZGOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	305
5.2.1. Grupo de discusión de padres y madres.....	305
5.2.1.1. Caracterización de los colegios con Comunidad de Aprendizaje.....	307
5.2.1.2. Diferencias en la participación de las familias...	318
5.2.2. Grupos de discusión de maestras y maestros del CEIP Mosaico.....	329
5.2.2.1. Características de los centros con Comunidad de Aprendizaje.....	330

5.2.2.2. La comunicación en las Comunidades de Aprendizaje.....	333
5.2.2.3. La participación de las familias.....	336

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....348

6.1. CONFIRMACION DE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....	349
6.2. CONCLUSIONES ALCANZADAS.....	359
6.3. LIMITACIONES EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN.....	362
6.4. PROPUESTAS.....	364
6.4.1. Propuestas de intervención.....	364
6.4.2. Diseño de intervención con familias.....	365

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....368

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Leyes de Educación en España.....	45
Tabla 2. Referentes teóricos de la Sociología de la Educación y de las Comunidades de Aprendizaje.....	141
Tabla 3. Comparativa del sistema educativo actual y el de las Comunidades de Aprendizaje.....	143
Tabla 4. Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje.....	144
Tabla 5 Fases del diseño de investigación.....	177
Tabla 6. Muestra de los casos objeto del estudio.....	184
Tabla 7. Ficha técnica de personas participantes para el método Delphi.....	186
Tabla 8. Fases llevadas a cabo para analizar el método Delphi.....	187
Tabla 9. Porcentaje de participación por centro escolar del personal docente en la 1ª oleada de cuestionario.....	189
Tabla 10. Porcentaje de participación del personal docente 1ª y 2ª oleada sobre el total de docentes y sobre la participación en la primera oleada.....	190
Tabla 11 Dimensiones analíticas de los grupos de discusión de las familias y profesorado.....	195
Tabla 12. Ficha técnica del Grupo de Discusión madres y padres.....	199

Tabla 13. Ficha técnica del Grupo de Discusión de maestras y maestros.....	199
Tabla 14. Composición de la muestra en función del número de participantes, sexo y centro.....	203
Tabla 15. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 1, oleada 1.....	218
Tabla 16. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 1, oleada 2.....	219
Tabla 17. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación.....	221
Tabla 18. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 2, oleada 1.....	229
Tabla 19. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 2, oleada 2.....	230
Tabla 20. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías.....	234
Tabla 21. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías.....	235
Tabla 22. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 3, oleada 1.....	242
Tabla 23. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 2, oleada 2.....	242
Tabla 24. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión 3, obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar.....	245
Tabla 25. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar.....	246
Tabla 26. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 4, oleada 1.....	253
Tabla 27. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 4, oleada 2.....	253
Tabla 28. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía entre familias y centros.....	255
Tabla 29. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía entre familias y centros.....	256

Tabla 30. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 5, oleada 1.....	266
Tabla. 31. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 5, oleada 2.....	266
Tabla 32. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión efectos de la participación de las familias en la resolución de problemas en el centro.....	269
Tabla 33. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión efectos de la participación de las familias en la resolución de problemas en el centro.....	270
Tabla 34. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-1, oleada 1.....	280
Tabla 35. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-1, oleada 2.....	280
Tabla 36. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial.....	283
Tabla 37. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial.....	284
Tabla 38. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-2, oleada 1.....	289
Tabla. 39. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-2, oleada 2.....	290
Tabla 40. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión R-2.....	291
Tabla 41. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión R-2.....	292
Tabla 42. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-3, oleada 1.....	299
Tabla 43. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-3, oleada 2.....	299
Tabla 44. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos.....	301
Tabla 45. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial.....	302

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resumen de la caracterización de la muestra en función de las variables sociodemográficas del estudio y los centros participantes.....	204
Gráfico 2. Resumen de la caracterización de la muestra en función de las variables sociodemográficas del estudio y los centros participantes.....	208
Gráfico 3. Descripción de variables sociodemográficas de la muestra comparando el perfil de las personas que han completado el cuestionario en la primera y segunda oleada.....	211
Gráfico 4. Valores medios de las variables de la dimensión 1	215
Gráfico 5. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 1 en las 2 oleadas.....	216
Gráfico 6. Porcentaje de respuestas a la pregunta P3: Solicitar a las familias la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro, en función de los años de experiencia profesional.....	217
Gráfico 7 Porcentaje de respuestas a la pregunta P4: Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo, en función de los años de experiencia profesional.....	217
Gráfico 8. Desviaciones típicas de la dimensión 1 Percepción del profesorado sobre la participación general de las familias. 1ª y 2ª oleada.....	220
Gráfico 9. Desviaciones típicas de la dimensión 1 Percepción del profesorado sobre la participación general de las familias. 1ª y 2ª oleada.....	220
Gráfico 10. Porcentaje de respuesta a la pregunta P3: Solicitar opinión a padres y madres. Primera oleada.....	222
Gráfico 11. Porcentaje de respuesta a la pregunta P3: Solicitar opinión a padres y madres. Segunda oleada.....	222
Gráfico 12. Porcentaje de respuesta a la pregunta P2: consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro, primera oleada.....	223
Gráfico 13. Porcentaje de respuesta a la pregunta P2: consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro, segunda oleada.....	223
Gráfico 14. Porcentaje de respuesta a la pregunta P4: ¿Cómo considera usted que es la participación de los padres y madres en su centro educativo?, primera oleada.....	224
Gráfico 15. Porcentaje de respuesta a la pregunta P4: ¿Cómo considera usted que es la participación de los padres y madres en su centro educativo?, segunda oleada.....	224

Gráfico 16. Porcentaje de respuesta a la pregunta P5: En qué medida considera usted que su centro educativo fomenta la participación de los padres y las madres, primera oleada.....	225
Gráfico 17. Porcentaje de respuesta a la pregunta P5: En qué medida considera usted que su centro educativo fomenta la participación de los padres y las madres, segunda oleada.....	225
Gráfico 18. Valores medios de las variables de la dimensión 2. Asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías.....	228
Gráfico 19. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 2 en las 2 oleadas.....	228
Gráfico 20. Desviaciones típicas de la dimensión 2: Asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías. 1ª y 2ª oleada.....	231
Gráfico 21. Porcentaje de respuestas a la pregunta P34: Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido, primera oleada.....	232
Gráfico 22. Porcentaje de respuestas a la pregunta P38: Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro, primera oleada.....	233
Gráfico 23. Porcentaje de respuestas a la pregunta P9: Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres, primera oleada.....	236
Gráfico 24. Porcentaje de respuestas a la pregunta P9: Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres. 2ª oleada.....	236
Gráfico 25. Porcentaje de respuestas a la pregunta P34: Es importante establecer tutorías con los padres y madres aunque estos no las hayan pedido. 1ª oleada.....	237
Gráfico 26. Porcentaje de respuestas a la pregunta P34: Es importante establecer tutorías con los padres y madres aunque estos no las hayan pedido. 2ª oleada.....	237
Gráfico 27. Valores medios de las variables de la dimensión 3. Posibles obstáculos a la participación de las familias en el centro.....	240
Gráfico 28. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 3 en las 2 oleadas.....	240
Gráfico 29. Porcentaje de respuestas a la pregunta P26: La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres, en función de la edad de los encuestados.....	241
Gráfico 30. Desviaciones típicas de la dimensión 3: Obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar. 1ª y 2ª oleada.....	243

Gráfico 31. Porcentaje de respuestas a la pregunta P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres. Oleada 1ª.....	247
Gráfico 32. Porcentaje de respuestas a la pregunta P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres. Oleada 2ª.....	247
Gráfico 33. Porcentaje de respuestas a la pregunta P27. El horario escolar dificulta la participación de las familias. 1ª oleada.....	248
Gráfico 34. Porcentaje de respuestas a la pregunta P27. El horario escolar dificulta la participación de las familias. 2ª oleada.....	248
Gráfico 35. Porcentaje de respuestas a la pregunta P28. Los padres y madres que no están implicadas en la educación de sus hijos e hijas tienen una actitud negativa hacia la escuela. Oleada 1ª.....	249
Gráfico 36. Porcentaje de respuestas a la pregunta P28. Los padres y madres que no están implicadas en la educación de sus hijos e hijas tienen una actitud negativa hacia la escuela. Oleada 2ª.....	249
Gráfico 37. Valores medios de las variables de la dimensión 4. Los beneficios que aporta la participación de las familias. Oleada 1.....	251
Gráfico 38. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 4 en las 2 oleadas.....	251
Gráfico 39. Porcentaje de respuestas, en función de la edad de los participantes al estudio, a la pregunta P16: Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos.....	252
Gráfico 40. Desviaciones típicas de la dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía de las familias con el centro educativo. 1ª y 2ª oleada.....	254
Gráfico 41. Porcentaje de respuestas a la pregunta P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos. 1ª oleada.....	257
Gráfico 42. Porcentaje de respuestas a la pregunta P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos. 2ª oleada.....	257
Gráfico 43. Porcentaje de respuestas a la pregunta P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos mejora su rendimiento académico. 1ª oleada.....	258
Gráfico 44. Porcentaje de respuestas a la pregunta P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos mejora su rendimiento académico. 2ª oleada.....	258
Gráfico 45. Porcentaje de respuestas a la pregunta P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar. 1ª oleada.....	259

Gráfico 46. Porcentaje de respuestas a la pregunta P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar. 2ª oleada.....	259
Gráfico 47. Porcentaje de respuestas a la pregunta P21 La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos. 1ª oleada.....	260
Gráfico 48. Porcentaje de respuestas a la pregunta P21 La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos. 2ª oleada.....	260
Gráfico 49. Valores medios de las variables de la dimensión 5. La participación de las familias en la toma de decisiones en el centro educativo.....	263
Gráfico 50. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 5 en las 2 oleadas.....	264
Gráfico 51. Porcentaje de respuestas a la pregunta P6: La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, en función de los años de experiencia profesional en el centro actual.....	265
Gráfico 52. Desviaciones típicas de la dimensión 5: La participación de las familias en la resolución de problemas en el centro.....	267
Gráfico 53. Porcentaje de respuesta a la pregunta P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, primera oleada.....	271
Gráfico 54. Porcentaje de respuesta a la pregunta P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, segunda oleada.....	271
Gráfico 55. Porcentaje de respuesta a la pregunta P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar, primera oleada.....	272
Gráfico 56. Porcentaje de respuesta a la pregunta P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar, segunda oleada.....	272
Gráfico 57. Porcentaje de respuesta a la pregunta P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación. Primera oleada.....	273
Gráfico 58. Porcentaje de respuesta a la pregunta P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación. Segunda oleada.....	273
Gráfico 59. Porcentaje de respuesta a la pregunta P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro. Primera oleada.....	274
Gráfico 60. Porcentaje de respuesta a la pregunta P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro. Segunda oleada.....	274

Gráfico 61. Valores medios de las variables de la dimensión R-1. Dificultades que puede presentar un menor cuya familia esté en situación de riesgo psicosocial.....	277
Gráfico 62. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión R-1 en las 2 oleadas.....	278
Gráfico 63. Porcentaje de respuestas a la pregunta P44, en función de los años de experiencia profesional.....	279
Gráfico 64. Desviaciones típicas de la dimensión R-1 Conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial. 1ª y 2ª oleada.....	281
Gráfico 65. Porcentaje de respuestas a la pregunta P45, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar. Primera Oleada.....	285
Gráfico 66. Porcentaje de respuestas a la pregunta P45, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar. Segunda Oleada.....	285
Gráfico 67. Porcentaje de respuestas a la pregunta P46, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro. Primera Oleada.....	286
Gráfico 68. Porcentaje de respuestas a la pregunta P46, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro. Segunda Oleada.....	286
Gráfico 69. Valores medios de las variables de la dimensión R-2.....	289
Gráfico 70. Desviaciones típicas de la dimensión de la dimensión R-2. Tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial.....	290
Gráfico 71. Porcentaje de respuestas a la pregunta P54: suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor. Primera Oleada.....	293
Gráfico 72. Porcentaje de respuestas a la pregunta P54: suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor. Segunda Oleada.....	293
Gráfico 73. Porcentaje de respuestas a la pregunta P55: están dispuestos a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras. Primera Oleada.....	294
Gráfico 74. Porcentaje de respuestas a la pregunta P55: están dispuestos a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras. Segunda Oleada.....	294
Gráfico 75. Porcentaje de respuestas a la pregunta P56: saben cómo ayudar a sus hijos e hijas a realizar actividades de aprendizaje. Primera Oleada.....	295

Gráfico 76. Porcentaje de respuestas a la pregunta P56: saben cómo ayudar a sus hijos e hijas a realizar actividades de aprendizaje. Segunda Oleada.....	295
Gráfico 77. Valores medios de las variables de la dimensión R-3.....	298
Gráfico 78. Desviaciones típicas de la dimensión de la dimensión R-3. Participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos.....	300
Gráfico 79. Porcentaje de respuestas a la pregunta P43: Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro. Primera Oleada.....	303
Gráfico 80. Porcentaje de respuestas a la pregunta P43: Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro. Segunda Oleada.....	303
ANEXOS.....	391
ANEXO I: Cuestionarios.....	392
ANEXO II. Tabla de correspondencia número de pregunta del cuestionario (papel) al pasar a SPSS.....	395
ANEXO III. Fusionados primera oleada.....	397
ANEXO IV. CEIP Mosaico, informe primera oleada.....	398
ANEXO V. CEIP Adriano del Valle, informe primera oleada.....	402
ANEXO VI. CEIP Nuestra Señora de las Águilas, informe primera oleada.....	405
ANEXO VII. Fusionados segunda oleada.....	409
ANEXO VIII. Guión grupo discusión madres y padres.....	409
ANEXO IX. Guión grupo discusión maestras y maestros.....	411
ANEXO X. Pruebas no paramétricas.....	413
ANEXO XI. Tablas y gráficos. Porcentajes por dimensión y oleada.....	431
ANEXO XII. Transcripción grupo de discusión madres y padres de los tres centros educativos.....	471
ANEXO XIII. Transcripción grupo de discusión de las maestras y maestros del CEIP Mosaico.....	542

INTRODUCCIÓN

“Recuerdo infantil”

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.

Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

(Antonio Machado)

Sabemos que cuando una persona investiga un tema, es porque le es significativo, lo cual hace que el estudio resulte más eficiente debido a la sensibilidad que tiene sobre el tema y que conoce muy bien, por éste motivo se puede ahondar mejor y descubrir hallazgos valiosos. En el ámbito educativo tengo experiencia primeramente como madre, delegada de curso así como miembro del Consejo Escolar y Presidenta del AMPA del centro escolar de mi hija e hijo. En mi formación como Trabajadora Social seguí el camino curricular de Bienestar para la Infancia y Juventud y posteriormente como Socióloga desempeñando la profesión de docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Después de revisar diversas pruebas educativas, tales como los informes PISA, que examinan el rendimiento académico que obtienen los alumnos y alumnas en determinadas áreas de conocimiento de diferentes países, la Comisión Europea confirma que los niveles de alfabetización que se alcanzan en los países de la Unión Europea son elevados. Es la población en riesgo de exclusión social (inmigrantes, alumnado descendiente de familias con privación económica, personas con discapacidad), la que responde especialmente a estos resultados.

Los datos que muestran los informes preocupan enormemente a la comunidad educativa, además de reafirmar que todavía queda mucho por hacer en la sociedad para llevar a cabo la cohesión e inclusión social en los centros educativos.

¿Qué está pasando en nuestra sociedad? ¿Qué está fallando?, ¿por qué bien entrado ya el siglo XXI aún se siguen identificando altos niveles de alfabetización, fundamentalmente en el colectivo mencionado anteriormente?

Son múltiples las ideas que pueden dar respuesta a estas cuestiones, entre ellas: la motivación del alumnado por aprender, la concepción que tienen sobre sí mismos, las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el aula, entre otras. Ya sabemos lo importante que resulta tener en cuenta cada uno de

estos rasgos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en este caso nos centraremos en las estrategias de aprendizaje.

Encontramos en la literatura existente sobre estrategias de aprendizaje criterios dispares, así como coincidentes entre los autores más significativos en éste campo. Así Weinstein y Mayer las definen como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986: 315). De forma similar, Dansereau (1985) e incluso Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. Según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como “aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender”(Genovard y Gotzens, 1990, p. 266). No obstante, la definición que propone Monereo (1999), sintetizando diversas aportaciones (Kirby, 1984; Nisbet y Shucksmith, 1987), se considera más interesante por lo integradora que resulta. Éste las entiende como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y metódicos con el fin de enfrentarse a situaciones – problema, globales o específicas, de aprendizaje” (Monereo, 1999). Atendiendo a ambos conceptos, se puede apreciar como la primera reseña responde a un modelo de transmisión o perspectiva tradicional de la enseñanza. Este concibe la enseñanza como un proceso en el que la función del maestro es exponer claramente sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumnado, mientras que el estudiante es visto como un elemento al que hay que modelar y llenar de contenidos. Sin embargo, ya se ha comprobado que siguiendo este tipo de estrategia los centros educativos no siempre consiguen ofrecer una educación de calidad, y en menor medida para aquel colectivo en riesgo de exclusión social por cualquier causa. Con ello, se empieza a ser consciente de la necesidad y de las posibilidades de cambio, persiguiendo de este modo un modelo de estrategia que responda al descrito por el autor Monereo.

Se trata de un nuevo modelo que permita avanzar en la construcción de una escuela democrática y participativa, que cohesione e integre en la dinámica educativa a todos los miembros de la comunidad educativa y a todas las culturas presentes en el centro, generando oportunidades iguales para todos y todas.

Una alternativa para perseguir estos ideales es el sistema conocido como “Comunidades de Aprendizaje”. Ya el 18 de noviembre del 2009, un hemicycleo del Parlamento Europeo se había llenado para debatir durante más de 4 horas sobre educación. Los diferentes grupos parlamentarios europeos, los miembros de las diversas universidades y organizaciones sociales manifestaron su total consenso en el concepto de actuaciones educativas de éxito. Es cierto que existe el derecho de existencia de un centro educativo, pero no a que en ese centro esté disponible la forma de organización del aula, de relación con familiares o cualquier otra de las actuaciones que, según las evidencias presentadas por la comunidad científica internacional, generan los mejores resultados.

La Comisión Europea, el Consejo de Europa y el propio Parlamento Europeo han emitido diversas resoluciones aconsejando a los Estados miembros y a las mismas ciudadanías y profesionales que sustituyan las ocurrencias por las evidencias en los centros educativos. Han comunicado reiteradamente que la transformación de las comunidades de aprendizaje y, en concreto, las actuaciones educativas de éxito que incluyen, superan los problemas educativos que más acucian a Europa, a las familias y a la propia contribución de la educación al desarrollo económico¹.

¹ Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 sobre la reducción del abandono escolar donde se hace referencia a las Comunidades de Aprendizaje (p. 7); Resolución de la Comisión Europea del 7 de junio de 2011 donde se hace referencia a la reducción del absentismo escolar gracias a las Comunidades de Aprendizaje (p. 15); Resolución de la Comisión Europea del 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos de los inmigrantes; Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011. Informe del Ministerio de Educación de España que habla sobre Comunidades de Aprendizaje en Euskadi (p. 92); ORDEN de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia de Aragón por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje; Documento marco sobre el proyecto Comunidades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat Catalana; y Protocolo de solicitud i actuaciones del proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje del Departament d'Ensenyament de la II. Generalitat Catalana.

El objetivo principal planteado en la investigación de ésta tesis doctoral ha sido *“Analizar la participación familiar en las comunidades de aprendizaje como alternativa educativa en centros de educación infantil y primaria en comparación con centros que no son comunidades de aprendizaje”*. Para conseguir éste objetivo se tratará de responder a una serie de objetivos específicos tales como: comparar las opiniones y actitudes del profesorado de diferentes centros con comunidad de aprendizaje con los del profesorado de un centro sin comunidad de aprendizaje; contrastar la información del profesorado con las opiniones y actitudes de familias que tienen a sus hijos en centros con comunidad de aprendizaje y centros que no son comunidad de aprendizaje; describir la participación familiar en las Comunidades de Aprendizaje detectando facilitadores e inhibidores; e identificar los factores que el profesorado utiliza para justificar la comunidad de aprendizaje.

Para la realización del estudio se plantean unas hipótesis de partida que quedarán demostradas en la investigación, se considera que los centros con comunidad de aprendizaje utilizan una metodología más inclusiva que genera más canales de participación para las familias, comparado con los colegios que no son comunidad de aprendizaje; el aumento de los canales de participación incide en una mayor presencia de las familias en las actividades de los colegios, lo que genera un impacto positivo en el día a día de la propia escuela; la participación de las familias en los centros genera más y mejores canales de comunicación con el profesorado, la dirección del centro y con los propios menores, lo que redundará positivamente en un aumento del rendimiento escolar de sus hijos y una disminución de los conflictos en el centro y los colegios con comunidad de aprendizaje fomentan un estilo de convivencia inclusivo, basado en el diálogo y la participación, generando valores en su comunidad educativa que trasciende al propio centro, de forma que estos valores también son adquiridos por el resto de la comunidad.

El análisis del estudio se aborda desde la **metodología cualitativa**. La decisión de utilizar esta metodología ha sido como consecuencia de un cúmulo de actitudes, reflexiones y modos de mirar y ver la realidad que nos preocupa y que se ha considerado la más apropiada en base a nuestro objetivo principal (Galeano, 2004).

Por todo lo expuesto anteriormente, se ha planteado hacer un análisis comparativo entre dos centros escolares que funcionan mediante Comunidades de Aprendizaje y un centro escolar que no es comunidad de aprendizaje, pero que no sea muy diferente en cuanto al nivel socioeconómico y el entorno social. Concretamente estudiaremos el CEIP Mosaico-Comunidad de Aprendizaje en Santiponce (Sevilla). Se ha escogido este centro porque comenzó su andadura en el curso 2011-2012, con un proyecto de apertura a la participación de las familias. En marzo de 2012 tuvo lugar un proceso de decisión en el que todos los sectores implicados, acordaron transformarlo en una Comunidad de Aprendizaje y por lo tanto en el proyecto educativo de centro (PEC) de ese curso, uno de sus objetivos para la mejora del rendimiento escolar era la implicación y participación de las familias. El segundo centro objeto de nuestro estudio es el CEIP Adriano del Valle Comunidad de Aprendizaje, el interés que nos despierta éste centro es que fue uno de los cuatro centros que realizó en Andalucía la transformación en Comunidad de Aprendizaje hace diez años, su trayectoria y experiencia como Comunidad de Aprendizaje es del doble de tiempo que el CEIP Mosaico, por lo que estaríamos analizando dos centros con una experiencia a corto y medio plazo. Y el tercer centro de estudio es el Colegio Público Nuestra Señora del Águila, éste centro no tiene el ideario de Comunidad de Aprendizaje, pero sí nos interesa también conocer la opinión que tienen los docentes sobre la participación de las familias en un centro diferente de nuestro objeto de estudio, pero tiene en común una población/alumnado de características similares ya que está situado en la misma zona que el CEIP Adriano del Valle, separándolos únicamente la estación del metro “cocheras”.

En el estudio, se va a seguir la estrategia metodológica del Estudio de Casos, ya que establece un terreno único para conocer en profundidad los fenómenos ocurrientes en los centros educativos de Comunidad de Aprendizaje. La característica más interesante de esta estrategia de investigación es la realización de un estudio intenso y reflexivo de uno o varios casos, entendido como una “práctica limitada” por el objeto de estudio y siempre encuadrado en el entorno general donde se origina (Muñoz y Muñoz, 2001)

La muestra elegida corresponde al *muestreo motivado o muestreo teórico* Coller (2005: 77), en el muestreo motivado, la persona que realiza la investigación tiene razones de peso para escoger un caso y no otro. Glaser y Strauss (1967: 45) definen el muestreo teórico como el “proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el analista recolecta, codifica y analiza sus datos y decide que datos recoger y dónde encontrarlos *al objeto de desarrollar su teoría* (Coller, 2005: 77).

Para llevar a cabo la recogida y análisis de la información, las técnicas que se han utilizado son el método Delphi y Grupos de Discusión. Dentro del método Delphi se dan varias vueltas hasta llegar a un consenso, en este caso se han dado dos vueltas. A ésta forma también se le conoce como “Delphi modificado”. Apoyándonos en las contribuciones de Cabero (2014: 119), las razones que nos llevaron a efectuar la técnica dos veces fueron: a) puede convertirse en una tarea larga y costosa si se prolonga tanto para el investigador como para el experto; b) cada fase consume un tiempo extendido, haciendo que cada vez sea más difícil mantener una tasas de respuesta aceptable; c) con dos rondas es más fácil mantener el interés; d) los expertos reaccionan ante un tema en vez de generarlo; y e) tiende no a la construcción sino a llegar acuerdos sobre la misma.

Para el estudio también se han formado dos grupos de discusión. La decisión respecto al diseño de estos grupos se sustenta en planteamientos de varios autores especializados en el tema tales como Ibáñez (1986, 1989) Martín Criado (1997) y Callejo (2001) entre otros. Mediante ésta técnica se ha pretendido obtener información en relación a las percepciones, opiniones y actitudes del profesorado así como de las madres y padres de los centros educativos de objeto de nuestro estudio en relación a la participación de las familias en el centro. Tomando como punto de partida éste contexto, interesaba conocer la opinión del profesorado sobre la participación de las familias en el centro y también la opinión de las madres y padres sobre su implicación y participación en los centros escolares de sus hijos e hijas.

La estructura del trabajo se afronta en un primer capítulo que muestra los factores sociales del éxito o fracaso escolar a través de las instituciones

familiar, educativa y de la sociedad. Terminamos el capítulo con diferentes metodologías participativas que se llevan a cabo a nivel nacional e internacional

En el capítulo segundo se lleva a cabo una fundamentación teórica de la participación en el ámbito educativo, haciendo un pequeño recorrido desde el fenómeno de la participación ciudadana, contextualizando el marco normativo y la influencia de la participación de las familias y el rendimiento escolar en el Estado español y en diferentes países europeos, para terminar con los nuevos retos en participación familiar.

En el capítulo tercero se ofrece el marco teórico de las comunidades de aprendizaje, en él se hace un recorrido de la evolución de las comunidades de aprendizaje desde las ciencias sociales y de la educación, haciendo un guiño a los referentes teóricos de las comunidades de aprendizaje, siguiendo con el origen y desarrollo de las mismas, para terminar profundizando en la evolución y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje en Andalucía.

En el capítulo cuarto se define el diseño metodológico de la investigación, se hace un recorrido desde la justificación y el planteamiento de la investigación, siguiendo por el objeto, objetivos e hipótesis, para continuar con las propuestas metodológicas, la selección de la muestra y las técnicas utilizadas.

En el capítulo quinto se presentan el análisis de los resultados de las variables que componen nuestras hipótesis y para ello se ha tenido en cuenta algunas de las siguientes dimensiones tales como por ejemplo, la resolución de conflictos, la participación de las familias en reuniones y tutorías, la participación de las familias en situación de riesgo psicosocial, la sintonía de las familias con el centro educativo, así como los obstáculos que encuentran para la participación. El análisis se realiza bajo la información obtenida mediante las diferentes oleadas del método Delphi y de los Grupos de Discusión llevados a cabo tanto a profesorado como a las familias de los diferentes centros educativos.

En el capítulo sexto y último se recogen las conclusiones de nuestras hipótesis de partida, teniendo en cuenta como es la participación de las familias en diferentes centros escolares y también haciendo una mención especial a la participación y éxito escolar de las familias en riesgo psicosocial. Una vez evaluado los resultados en este apartado se ha planteado como propuesta un diseño de intervención de cara a mejorar los obstáculos encontrados en el trabajo.

Al final de esta tesis se incorpora unos ANEXOS en CD-ROM donde se incluye el cuestionario utilizado en el método Delphi, la tabla de correspondencia de la numeración de las preguntas del cuestionario con el SPSS, la información de los datos de la matriz del SPSS utilizada para el análisis de los datos recogidos, , los informes de la primera oleada a los tres centros escolares, los guiones de los grupos de discusión, las pruebas no paramétricas, las tablas de gráficos y porcentajes y las transcripciones de los dos grupos de discusión.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1. SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN. FACTORES SOCIALES DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

“La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.”

John Ruskin

Una de las manifestaciones sociológicas más relevantes que se han producido en nuestro país en los últimos años, se refiere a los cambios producidos en la familia, como el aumento en el número de familias monoparentales y monomarentales, la legalización del matrimonio de personas del mismo sexo, el incremento de técnicas de reproducción asistida y la migración de familias a otros lugares del mundo. Tales circunstancias han favorecido la diversidad en las aulas, y el aumento de los retos a los que se enfrentan los agentes educativos.

El proceso educativo y socializador en la infancia se realiza a través de diversos actores, “los agentes de socialización” que se identifican en: la familia, como el primer medio que actúa como socializador, acompañando al individuo por un largo período de su vida; el “grupo de pares”, es decir, el grupo de amigos y de iguales con quienes comparten la cotidianeidad, el que no sólo le permite poner en práctica lo aprendido con los otros agentes socializadores sobre cómo mantenerse en interrelación o intercomunicación con otros, sino que también le comunica normas, valores y formas de actuar en el mundo. La escuela, se constituye en otro formador/socializador, influyendo en gran parte de los aspectos susceptibles de ser socializados en un individuo. Los medios de comunicación (de masas, electrónicos e informáticos), transmiten conocimientos a la vez que son potentes refuerzos de los valores y normas de acción social aprendidos con los otros agentes socializadores.

El conjunto Deportes/Arte/Religión, pudiendo o no estar presentes, ejercen importante influencia. El deporte socializa desarrollando la competitividad, espíritu de sacrificio, la voluntad, habilidad para organizar y coordinar grupos humanos, además de contribuir grandemente al desarrollo físico y psíquico del individuo. El Arte socializa desarrollando la creatividad, la percepción y el conocimiento del mundo interior y exterior del individuo, la expresividad ante los demás. La religión (cuando no es sectaria, fundamentalista, aislacionista) desarrolla valores ante la vida, usualmente legitimando la cultura y visión de mundo de la sociedad; con sus actividades contribuye a desarrollar aptitudes de convivencia con otros.

En este contexto, un mayor o menor rendimiento escolar se encuentra directamente relacionado con los factores propios de cada sistema educativo; es decir, de los recursos humanos, materiales y financieros destinados a las instituciones educativas, los diferentes modos de organizar los centros, las enseñanzas impartidas y proyectos educativos de referencia, la calidad de los equipos docentes o las dinámicas de trabajo desarrolladas dentro del aula. Pero también, y sobre todo, del contexto social y familiar que rodea al alumnado, de la actitud y esfuerzo ante el aprendizaje y de la confianza que depositan en él o ella su familia, sus profesores y profesoras, el centro y el propio sistema.

De la misma manera que no todas las funciones sociales atribuidas tradicionalmente a la escuela se dan en igual medida, no todo el alumnado consigue alcanzar el mismo nivel de rendimiento y de éxito escolar. En este sentido, existen y han existido en la historia educativa reciente de nuestro país, una serie de medidas y de reformas educativas que han tratado de paliar algunas de las desigualdades que podrían ser causantes del fracaso escolar o de un rendimiento desigual entre el alumnado. Estas medidas aluden a cuestiones normativas, de equipamientos... Pero lo cierto es que son varios los factores de naturaleza social que pueden determinar no solamente en el éxito o en el fracaso escolar en términos generales sino en el rendimiento, la capacitación y la motivación por parte del alumnado.

A continuación vamos a revisar hasta qué punto influye el entorno familiar, la comunicación entre familia y escuela, los factores institucionales, el nivel socioeconómico de las familias, el género o la etnia sin dejar de lado las aptitudes, capacidades, interés e inteligencia del niño y la niña como factores influyentes y/o determinantes del rendimiento escolar. Trataremos estas variables porque son las utilizadas por los informes Pisa, para ello, elaboran un índice estadístico de estatus social, económico y cultural (siglas en inglés ESCS). También se ha trabajado la desigualdad educativa desde la sociología mediante las Teorías de la Reproducción, en las que se consideran los más destacables P. Bourdieu y J.C. Passeron en sus obras *Los herederos* (1964) y *La Reproducción* (1971), o por citar a un español Julio Carabaña, (2013). Los factores nombrados son los que comúnmente se tienen en cuenta.

1.1. FACTORES SOCIALES DEL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR.

Existen una serie de funciones sociales inherentes a la escuela y al sistema educativo en general aunque no todas se dan en igual medida y del mismo modo; no todo el alumnado consigue alcanzar el mismo nivel de rendimiento. Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2015) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) en el que se evalúan las capacidades de los alumnos y alumnas de 15 años en 67 países, España sigue estancada en términos de rendimiento académico situándose por debajo de la media de los países de la OCDE. Asimismo, la evolución del abandono educativo temprano en España (indicador que recoge el porcentaje de alumnas y alumnos que no completan el nivel de Secundaria superior) muestra varios períodos determinados, en gran medida, por la inclusión en el año 2000 de los cohortes de alumnado escolarizado en el sistema LOGSE. Si en el año 1992 la media española se encontraba en un 41% bajando ligera pero progresivamente hasta el 28,9% en el año 2000 logrando así reducir la brecha que nos separaba con Europa, en el 2000 comienzan a entrar en el indicador los alumnos y alumnas de la LOGSE (con menos bachilleres y menos graduados en FP) por lo que, según las estadísticas, el abandono educativo temprano comienza a aumentar hasta situarse en el 31,2% en el año 2009 momento a partir del cual la tendencia cambia y la tasa va descendiendo en el 2015 hasta situarse en el 24,3% entre los hombres y llegando al 16,1% en las mujeres (INE 2015²: 14) aunque a pesar de ello los hombres tienen las tasa más alta de abandono de toda Europa.

Por otra parte, existe una considerable variabilidad del rendimiento escolar, en primer lugar, dentro de la escuela y del aula, debido a diferencias en la trayectoria, capacitación y rendimiento del alumnado; y en segundo lugar, entre unas escuelas y otras; es decir, entre los distintos centros educativos

² Para más información Documento: España en cifras. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General Del Estado. Madrid

debido a las diferencias existentes en cuanto a calidad en el equipamiento, proyecto docente, capacidad del equipo docente o el currículum oculto del centro. Pero, cabe preguntarse ¿qué parte de esta variación es atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales del alumnado más allá de las diferencias existentes entre los propios centros? Como se pone de manifiesto en los estudios nacionales e internacionales de evaluación, la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado se encuentra directamente relacionado con el contexto social, económico y cultural que rodea su proceso educativo. Por su parte, el informe Pisa 2015³ analiza el rendimiento promedio de las alumnas y alumnos españoles y de la OCDE según sus circunstancias y situación social, económica y familiar elaborando un índice estadístico de estatus social, económico y cultural (siglas en inglés ESCS) con el que dar explicación a la relación existente entre los resultados obtenidos por los estudiantes en comprensión lectora, matemáticas y ciencias y el nivel socioeconómico y cultural de sus familias. Un ejemplo de ello, es el análisis del impacto que ejercen variables como la ocupación y el nivel de estudios de los padres y madres sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas seleccionadas. Los resultados arrojan diferencias importantes al igual que cuanto mayor es el número de libros que el alumnado tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene en comprensión lectora. En definitiva, tal y como informa el informe Pisa,

“En los países de la OCDE, los estudiantes más desfavorecidos socio-económicamente tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias. Los alumnos inmigrantes tienen más del doble de probabilidades que sus compañeros de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias. Sin embargo, un 24% de los alumnos inmigrantes desfavorecidos pueden ser considerados “resilientes”. En cambio de media, en los países con poblaciones de alumnos inmigrantes relativamente grandes, asistir a un centro escolar con una alta concentración de inmigrantes no está asociado con peores resultados individuales en la prueba de ciencias,

³ Publicado en el año 2016 por la OCDE en el Informe PISA 2015 *Resultados clave*

una vez que se tiene en cuenta la composición socio-económica del centro.” (PISA, 2015: 10-11)

Son varios los factores de naturaleza social que resultan determinantes ya no sólo en el éxito/fracaso escolar sino en el rendimiento, aprendizaje y motivación de los niños y niñas. En gran parte de los estudios estos factores o conjunto de factores explicativos del fracaso escolar se dividen entre factores sociales de carácter estructural, factores del sistema educativo y factores personales tal y como indica Navarrete y otros (2007), Pérez de Pablo (2003), y Pérez Serrano (1981).

En este caso, nos centraremos fundamentalmente en los primeros ya que abordamos el tema desde una perspectiva sociológica concretamente, trataremos el origen social, sistema educativo, el papel del profesorado, el género y la etnia, sin desmerecer otros posibles factores determinantes como los que señalan los enfoques psicopedagógicos que abordan con mayor profundidad la motivación del profesorado a la hora de ejercer sus funciones o los condicionamientos psicológicos y personales del alumnado.

1.1.1. El entorno familiar y el éxito o fracaso. Implicación y expectativas.

Actualmente, en un contexto socioeconómico marcado por la incertidumbre, los problemas económicos y laborales, rupturas sentimentales y nuevas uniones que derivan en la construcción de nuevos modelos de familia, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la escasez de tiempo... resulta especialmente complicado educar a los hijos. Además de las dificultades que ya en sí misma conlleva la propia crianza, existe cierta desorientación e impotencia manifestada por muchos progenitores en relación a la educación de sus hijos e hijas. Y es que parece existir hoy en día una notable distancia entre los progenitores y su descendencia marcada por factores y nuevas realidades como el uso (y en algunos casos, abuso) de las nuevas tecnologías, el consumismo o la cantidad de horas que las hijas e hijos han de permanecer solos (los denominados como *niños de la llave* como aquellos que entran y salen de sus casas solos mientras sus padres y madres se encuentran

trabajando) además de un notable cambio de valores en los jóvenes respecto a generaciones anteriores (Rodríguez Teijeiro, 2010).

En este contexto, diversos autores como Bartolome, (1997); Jordán (1994) o López Ruperez (2001), vienen a determinar la existencia de diferentes perfiles de padres y madres según las generaciones: a) Aquellos cuya relación con sus hijos e hijas está marcada por las vivencia en un contexto de falta de libertad democrática, por lo que de manera casi instintiva tienden a hacer con sus hijas e hijos lo contrario de lo que ellos vivieron huyendo del ambiente autoritario en el que fueron educados. b) Otro grupo de madres y padres son los de la generación del *babyboom* de los años sesenta, criados en un ambiente de transición política con menores rigideces tanto a nivel social como político y educativo que llevan a cabo una función progenitora basada en una mayor libertad.

El caso es que tanto un modelo de padres y madres como otro existentes en nuestros días derivan, en términos generales, en una gran permisividad a la hora de educar a sus hijas e hijos. Se trata de un nuevo contexto común a la mayoría de los países desarrollados con repercusiones y efectos muy serios sobre la educación. Uno de ellos y casi el más importante es que muchas familias delegan por completo la labor educativa de sus hijos e hijas en la escuela. Si bien casi todos los padres y madres desean para sus hijas e hijos una buena educación y coinciden en considerar que su formación será determinante en su futuro laboral, lo cierto es que en la mayoría de los hogares españoles existe poca dedicación y una baja implicación de los progenitores en el proceso educativo o aprendizaje de sus hijos e hijas.

Esto es debido, en gran parte, a la falta de tiempo a la que anteriormente hacíamos mención pero también a la concepción por parte de muchas familias de que debe ser la escuela la que se encargue del proceso educativo de sus hijas e hijos en su totalidad. La escuela proporciona los conocimientos, lleva a cabo la labor instructiva y socializadora del alumnado pero otra parte de la educación, la correspondiente a la transmisión de valores, normas, conductas y pautas de comportamiento debe llevarse a cabo en el ámbito familiar donde tradicionalmente se ha venido impartiendo.

La importancia de todo ello radica en que existe una relación directa entre el rendimiento escolar del niño y la niña y el nivel de implicación de los

padres y madres en su educación. De tal manera que los datos resultantes de diversos estudios demuestran que la implicación de los padres constituye uno de los factores predictivos más fiables a la hora de pronosticar la trayectoria educativa de un alumno o alumna. Se trata de que los padres les orienten, les guíen y les acompañen en el proceso de aprendizaje así como de manifestar interés por las actividades que la niña o el niño ha realizado en el colegio, por las tareas que debe realizar en casa, supervisar la organización y las horas dedicadas diariamente a dichas tareas, la transmisión de la afición por la lectura, etc. contribuyendo con todo ello a estimular al niño y la niña en su educación. En definitiva, se trata de darle valor a la educación en el ámbito familiar (Varela, 2007; Beck-Gernsheim, 2003).

Asimismo, dentro del propio sistema educativo se puede crear un ambiente más o menos propicio para el desarrollo de todas las capacidades potenciales del alumnado. Un ejemplo de ello basado en datos empíricos, se recoge en el denominado *efecto Pygmalión* según el cual las expectativas y previsiones del profesorado sobre la forma en que se desarrollará el alumnado, determinan precisamente las conductas y resultados de éstos en la línea en que esperaban (Rosenthal y Jacobson, 1980). De la misma forma, tal efecto puede darse también en el ámbito familiar de tal forma que las expectativas que tengan los padres y madres sobre las posibilidades y capacidades de sus hijas e hijos actuarán en beneficio de que tales aptitudes se vean reforzadas e incluso potenciadas.

Para conectar los dos mundos educativos del niño y la niña; la familia y la escuela, resulta imprescindible que las madres y padres tengan conocimiento de la situación y evolución de sus hijos e hijas en el colegio, de su comportamiento en el aula, de su relación con los compañeros y compañeras, y de su rendimiento académico. Para Epstein (1995, 2001) y Deslandes (2004) la participación de las madres y padres en el centro escolar de sus hijas e hijos posee efectos muy positivos tanto en el comportamiento como en los resultados académicos de los y las menores, intensificando el progreso del alumnado en su actitud y aprendizaje (Epstein 2004) y también en su progreso social (Pourtois y Desmert 1997). También comporta beneficios para la propia familia y para el profesorado al mantener una interacción y comunicación fluida permitiendo conocer las expectativas de ambas partes, lo

que provoca un incremento de la satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990) además de la autoestima de los maestros y maestras (Walker y Hoover-Dempsey 2008). Algunos autores españoles (Martínez-González 1996, Bolívar 2006, Garreta 2012) también han realizado estudios sobre la importancia de la participación de las familias en los centros escolares y el rendimiento académico y éxito escolar de sus hijos e hijas, así Martínez-González (1996) manifiesta que si los progenitores participan en la vida escolar de sus hijas e hijos, el efecto positivo que conlleva abarca a las y los menores, al profesorado y a la escuela. También para Bolívar (2006) el trabajo conjunto de las familias y la escuela produce un incremento en el rendimiento académico de los hijos e hijas y el centro educativo también se beneficia mejorando su calidad educativa. Garreta (2014) manifiesta que en opinión de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado, de los y las docentes así como de los equipos directivos de los centros, la comunicación fluida y bidireccional entre familias y centro escolar, es el elemento clave para que el alumnado alcance el éxito escolar. Esta comunicación ha de ir más allá de la mera firma de notas al finalizar la evaluación, se ha de desarrollar a través de los distintos canales de comunicación que existen entre la escuela y los padres como son las reuniones a principio de curso, las tutorías, agenda escolar, circulares, panel de anuncios, web, blog, e-mail u otros medios (Garreta, 2015)

Sin embargo, la figura del profesorado se ha visto notablemente deslegitimada ante el alumnado y las familias. Esta realidad dificulta el trabajo dentro del aula y la comunicación y relación entre familia y escuela. A ello hay que añadirle el hecho de que si tradicionalmente eran las madres las que solían acudir a las reuniones en el colegio, ahora con su incorporación al mercado laboral lo tienen más difícil; escasez de tiempo para asistir y participar en las reuniones escolares. Por ello, uno de los retos a nivel educativo es conseguir o propiciar una mayor comunicación en la que intervengan los tres actores implicados, a saber, familia-escuela-alumnado. Y para que exista una buena relación en el trinomio familia-escuela-alumnado es necesario, a nuestro juicio, fluidez en la tríada comunicación, expectativas e implicación. Y es que “es necesario que los padres y madres contribuyan activamente a conectar los dos mundos educativos del niño (el de la familia y el de la escuela)” (Pérez de Pablos, 2003: p. 12).

1.1.2. El entorno docente frente al éxito o el fracaso escolar.

Además de una serie de funciones sociales que, desde una perspectiva sociológica, ha de desempeñar la escuela como institución (Fernández Palomares, 2003): a) formar y educar a los individuos reproduciendo los valores imperantes en la sociedad; b) salvaguardar la infancia ejerciendo una labor de control y disciplina; c) fomentar la cohesión social y establecer la construcción de sentimiento de pertenencia e identidad nacional; d) llevar a cabo la formación y capacitación de nuestros jóvenes para su inserción laboral reproduciendo y/o distribuyendo las diferentes posiciones sociales en base a una educación básica y común *versus* educación superior y especializada, no debemos olvidarnos de la responsabilidad y del papel primordial que el docente desempeña dentro del proceso educativo. Tal y como manifiestan diversos autores especializados en la sociología de la educación como Feito (2001); Martín Criado (2010); Carabaña (2013), se ha de superar la mentalidad en ocasiones excesivamente parcelada y reduccionista de la enseñanza como compartimentos estanco y ser conscientes de la interrelación existente entre las diferentes dimensiones de la enseñanza, a saber, la didáctica; que hace alusión a los métodos, los sistemas de evaluación y de calificación; pero también a la dimensión psicológica que consiste en conocer las capacidades, aptitudes y comportamientos del alumnado.

Además, resulta de vital importancia que el docente sea conocedor del entorno que rodea al sistema educativo así como de las nuevas realidades existentes en nuestra sociedad. Esto desplaza el concepto histórico de la educación. Ya no es suficiente con los procesos de liberación cultural, hoy en día es indispensable integrar la democracia cultural aceptando que no hay nadie que no sepa nada, ni nadie que lo sepa todo, ello nos constriñe a considerar la adjudicación de la potestad cultural. Tal como dice Castells, “la sociedad red evoluciona en múltiples entornos culturales, producidos por la historia diferencial de cada contexto”. Asimismo, la cultura ya no tiene su base en los contenidos sino en los procesos “es una cultura de protocolos que permite la comunicación entre diferentes culturas sobre la base no necesariamente de valores compartidos, sino de compartir el valor de la

comunicación” (Castells, 2009: 66-67). La creciente multiculturalidad, la influencia de los medios de comunicación o el acceso y uso de Internet (sobre todo de las redes sociales) desde edades cada vez más tempranas suponen, sin duda, nuevas realidades que plantean importantes retos educativos que han de ser abordados por el docente dentro de la escuela y el aula (Castaño, 2009)

1.1.3 El entorno sociopolítico y la polarización social del sistema educativo.

La historia educativa reciente de nuestro país, ha sido testigo de una serie de medidas y de reformas educativas que han tratado de paliar o minimizar las desigualdades que afectan al rendimiento en el ámbito escolar. En concreto, algunos de los programas y medidas para hacer frente al fracaso escolar existentes en la actualidad son: las medidas de atención a la diversidad, adaptación y diversificación curricular; los programas de diversificación y de garantía social; medidas de compensación educativa o la educación para personas adultas, medidas orientadas a vehicular a aquellos alumnos y alumnas que no han conseguido la titulación en educación secundaria o a reintegrar en el sistema educativo a aquellas personas que en su momento han abandonado o no han conseguido la titulación. Asimismo, existen en la actualidad otras medidas como la puesta en marcha de equipos de orientación educativa e intervención psicopedagógica para alumnado con dificultades adaptativas o de comprensión.

Actualmente se observa una preponderancia de medidas preventivas sobre las paliativas del fracaso escolar; es decir, poner en marcha mecanismos que permitan detectarlo y prevenirlo mediante una mayor cooperación y comunicación entre la familia y la escuela, con una concepción de la educación mucho más integral y prestando atención a cuestiones del denominado currículum oculto relativas a las capacidades, intereses y especificidades de un alumnado cada vez más heterogéneo (Garreta, 2007).

Existen estudios como los que plantean Veléz y Roa (2005); Jurado (2009); Pineñor, (1999) en que plantean que los niveles de inversión institucional repercuten directamente en la calidad de la enseñanza. De hecho, algunos autores apuntan hacia la idea de que los resultados más favorables a

nivel educativo en España en los informes PISA coinciden con épocas de mayor inversión educativa de los gobiernos. No obstante, nos encontramos con el hecho de que existen países que no son los que mayor inversión destinan a educación y, sin embargo, alcanzan niveles muy positivos en cuanto a resultados del alumnado. Cabe pensar, en base a ello, que son otros los factores determinantes a la hora de impulsar y de mejorar la educación en un país.

Tabla 1. Leyes de Educación en España

LEY	AÑO	GOBIERNO	OBJETIVOS	INIDENCIAS
Ley Moyano	1857	Gobierno moderado. Durante el Bienio Progresista por el Ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez. Se aprobó gracias a la iniciativa legislativa promovida por Claudio Moyano	Delimitar la fuerte influencia de la Iglesia española en la educación. Legislar la educación de carácter privado en las etapas de primera y segunda enseñanza, e implantar una metodología más científica en la segunda enseñanza.	Los presupuestos liberales de esta ley se mantuvieron durante casi un siglo pero los avances profundos fueron lentos o inexistentes debido a la inestabilidad política en las décadas siguientes
LGE: Ley General de Educación	1970 hasta 1980	Tardofranquismo Franco – UCD Impulsada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí	La enseñanza obligatoria hasta los catorce años. Ocho años de Educación General Básica, se accedía al llamado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), y/o FP (Formación Profesional).	Esta Ley consiguió modernizar los estamentos educativos en España. Reguló todo el sistema educativo y se aplicó hasta comienzos de los 80.
LOECE: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares	1980 La primera plenamente en democracia	UCD Gobierno de Adolfo Suárez con la Constitución de 1978 recién estrenada Siendo Ministro de Educación Juan Manuel Otero	Trataba de desarrollar el artículo 27 de la Constitución desde una perspectiva conservadora	El PSOE la recurrió por no respetar el espíritu de la Constitución, y el TC le dio la razón en bastantes puntos Tras la sentencia, la UCD debía haber revisado la Ley de forma profunda, pero el golpe de Estado del 23-F, el cambio de Adolfo Suárez por Leopoldo Calvo Sotelo al frente del Gobierno y el triunfo electoral del PSOE en 1982 impidieron que eso se hiciese. En consecuencia, la LOECE nunca entró en vigor.
LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación	1985	PSOE Felipe González Ministro de Educación y Ciencia: José M ^a Maraval	Garantizar para todos el derecho a la educación, haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación	Distingue entre centros cuyo titular es un poder público o centros públicos, privados que funcionan en régimen de mercado, y centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos

LEY	AÑO	GOBIERNO	OBJETIVOS	INIDENCIAS
			Incorporó el sistema de colegios concertados	denominados centros concertados También reconoce la libertad de asociación, federación y confederación de los padres y de los propios alumnos.
LOGSE: La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo	1990	PSOE Felipe González Ministro de Educación y Ciencia: Javier Solana Maradiaga	Supone el fin de la LGE de 1970, y por otro lado introduce entre otras medidas, la escolaridad obligatoria hasta los 16 años	Esta Ley permite a las comunidades autónomas redactar una parte muy importante de los contenidos educativos Introduce la ESO (Educación secundaria obligatoria)
LOPEG: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes Conocida como «Ley Pertierra»;	1995	PSOE Felipe Gonzalez Ministro de Educación y Ciencia Jerónimo Saavedra Acevedo	Ley sobre gestión y gobierno de los centros.	Fue aprobada con los votos a favor de PSOE, CiU y PNV. Votaron en contra PP, IU y CC Fue rechazada por los sindicatos de profesores.
LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación	2002	PP José Mª Aznar Ministra de Educación, Cultura y Deporte Pilar del Castillo	Pretendía reformar y mejorar la educación en España, según el gobierno,	Llegó muy tarde, en la segunda legislatura de Aznar, entró en vigor en 2003 y fue paralizada por un Real decreto en 2004 cuando Zapatero llegó al gobierno. Nunca llegó a aplicarse.
LOE: Ley Orgánica de Educación	2006	PSOE José Luis Rodríguez Zapatero Ministra de Educación y Ciencia Mercedes Cabrera	Incluye la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos , una materia obligatoria y evaluable, en detrimento de Lengua y Literatura. La Religión es de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos.	Aprobada en el Congreso con amplia mayoría gracias al apoyo de CiU, ERC, PNV, ICV, CC, y EA. PP votó en contra e IU se abstuvo. La crítica más amplia a esta Ley estaba dirigida a la menor exigencia al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas.
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LEY WERT	2013	PP Mariano Rajoy Ministerio de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert	Reformar la LOE y la LOGSE, dos leyes socialistas en aplicación y a las que el PP siempre se opuso. Dar plena validez académica a la asignatura de Religión. Recuperar las pruebas externas de evaluación o reválidas.	La Ley ha sido calificada como sectaria, discriminatoria y retrógrada. Ha encontrado fuerte oposición en todos los grupos políticos, así como en el profesorado y en el alumnado que han desembocado en manifestaciones,

LEY	AÑO	GOBIERNO	OBJETIVOS	INIDENCIAS
			Recortar las becas universitarias y establecer concierto con los colegios que separan por sexo al alumnado	concentraciones y huelgas

Elaboración propia

En España desde finales del franquismo hasta la actualidad se han llevado a cabo siete leyes educativas durante los últimos años, estas leyes son un intento del sistema político por solventar una serie de problemas o desajustes en materia educativa. En definitiva, se han llevado a cabo diferentes políticas educativas dependiendo del gobierno del momento (lo que se viene a llamar *políticas educativas de mandato*) que han abordado la problemática del fracaso escolar desde diferentes perspectivas. En unos casos se buscaba la inclusión, la igualdad de oportunidades y medidas paliativas del fracaso escolar y, en otros, se dirigen hacia medidas más preventivas así como la potenciación del esfuerzo y la excelencia curricular.

Autores como Pérez Serrano (1981) hablan del nivel socioeconómico y de su repercusión en el rendimiento académico. Sin duda, cuestiones como el estatus social de referencia o la situación económica determinan el acceso a determinados niveles de estudio, sobre todo, a estudios superiores y universitarios. A menudo estas diferencias pueden ser superadas a través de ayudas institucionales, sistemas de becas pero sobre todo y fundamentalmente, tal y como se ha visto antes, a través de la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y de las expectativas que en ellos depositan tanto la familia como los profesores o el sistema educativo en general. Estos factores pueden actuar como paliativos de la discriminación y/o el fracaso escolar de los grupos más desfavorecidos. Y un ejemplo de ello, son los alumnos y alumnas provenientes de ambientes desfavorecidos que, sin embargo, en ocasiones muestran un mayor interés y motivación para el estudio que los que nacen y viven en un contexto más favorable social y económicamente.

En esos casos, además, de la capacidad intelectual del propio alumnado o la satisfacción que le puede ofrecer el estudio en sí mismo, actúa como un motor impulsor el hecho de poder mejorar las expectativas de futuro que les

puede ofrecer su familia y su entorno socioeconómico. En efecto, muchos estudios han demostrado que las familias de minorías étnicas acostumbran a tener más interés y confianza en la escolarización de sus hijos e hijas que las familias de otros contextos más favorecidos (Bartolomé, 1997). El motivo de esta confianza es muy sencillo: los padres y madres ven la escuela como el posible, o la única posibilidad de ascender socialmente para sus hijas e hijos. En tales ocasiones la educación actúa como un mecanismo que posibilita la movilidad social ascendente de las clases más desfavorecidas. Aunque en estos últimos años estamos viviendo una polarización de la educación, tal y como indica Vicenç Navarro en un artículo escrito para el diario nueva tribuna el 29 de agosto del 2016

“En realidad, esta polarización del sistema educativo por clase social (que se refleja, por ejemplo, en la dicotomía clases pudientes – escuela privada y clases populares – escuela pública) es la causa, no solo de la pobreza del gasto público educativo, sino también del hecho que los recortes hayan sido más acentuados en la escuela pública que en la privada concertada”.

1.1.4. Las cuestiones de género ¿entorno patriarcal de influencia en factores de éxito y fracaso?

Según Apple “no podemos entender lo que ocurre en la enseñanza y el currículum si no situamos ambas cosas en un marco que integre la clase [...] y el sexo” (Apple; 1989: pp. 57, 65). Tal y como indica Flecha (2015) la asimetría en cuanto a formación entre niños y niñas ha existido a lo largo del tiempo. Durante siglos, la educación de las niñas y también la de los niños, no incluía la alfabetización en los saberes básicos, sino que se educaba para que las personas pudieran desenvolverse en las tareas que iban a realizar, no se consideraba necesario que supieran leer, escribir o cálculo. Este es el motivo por el que los hombres, al incorporarse al mercado laboral evolucionaron más rápidamente que las mujeres en cuanto a necesidad de formación, éstas últimas continuaron subyugadas al beneficio social ligado a la subsidiariedad de los sexos. De esta forma se fue construyendo un ideal de cabeza de familias sustentador y de ama de casa, lo que provocó en el campo de la

política un modelo de sociedad diferenciado en el que excluyeron a las mujeres del sistema educativo, por lo que quedaron fuera de la preparación para enfrentarse a los nuevos tiempos que corrían de transformación cultural, política y económica (Caine y Sluga, 2000).

En España, con la Constitución de 1812 se aprobó la escolarización masculina, siendo los organismos públicos los que llevaban a cabo su puesta en marcha, proporcionando a los hombres la posibilidad de acceso a la cultura, por el contrario, las mujeres quedaron excluidas del derecho a la instrucción, ya que no se consideraba necesaria para ejercer las funciones que ellas debían ejercer en la sociedad. De esta forma, en 1813 el Informe Quintana para el arreglo de la Instrucción Pública, depositaba en manos de las familias la educación de las hijas, hecho que ha marcado las desigualdades educativas de hombres y mujeres durante el siglo XIX y XX, (Flecha, 2013).

Son varios los autores (Ballarín, 1994 y 2010; Grana, 2004; Flecha, 2004; Robles, 2004) que han estudiado las desigualdades de género en la educación y el acceso al sistema educativo, no solamente elemental sino también secundario y universitario de las mujeres en los dos últimos siglos. Los estudios que se disponen marcan una tendencia positiva de la inclusión de las mujeres en el sistema educativo a pesar de que sigue persistiendo la ideología patriarcal, se ha superado la igualdad de hombres y mujeres en los diferentes ciclos formativos, la discriminación en los itinerarios educativos y la motivación del acceso de alumnas a los diferentes estudios y especialidades, sin estereotipos que señalaran los más idóneos para ellas y que coartaran sus opciones (Flecha, 2002); y el impulso académico de las mujeres en los claustros (Guil, 2005). En 1976, las alumnas eran ya el 50 por cien del alumnado de bachillerato, y habían ya superado a los alumnos al inicio del nuevo milenio (Flecha, 2006). Estas circunstancias se hacen más notorias a partir de la Constitución de 1978 que en su artículo 14 sobre el principio de igualdad, provoca que las familias de clase media entendieran pronto el cúmulo de beneficios que reportaba que sus hijas estudiaran, esa idea junto con el descenso de los costes que conllevaba las oportunidades académicas, además de descender el trabajo en el hogar junto con la creciente implicación de la mujer en empleos cualificados (Martínez, 2007:297).

En 1990, siendo Ministros de Educación y Ciencia Javier Solana, se aprueba la LOGSE que amplía la Educación obligatoria hasta los dieciséis años, ésta nueva Ley influyo en ampliar y fortalecer la opinión acerca de la importancia de instruir con criterios más igualitarios. No solamente las Leyes españolas, también el Informe de la Unesco, sobre la educación para el siglo XXI, elaborado por Jaques Delors declara que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Aunque son muchas las leyes que se han ido modificando o creando nuevas en referencia a la igualdad en educación, tal y como señala Ocaña (2008), la educación, analizada desde la perspectiva de género, tradicionalmente se ha conducido con la visión y la voz del modelo masculino, difundiendo las prácticas y saberes de los hombres, incluso los libros de texto muestran una clara perspectiva androcéntrica.

Aunque podemos afirmar que hoy en día el acceso de las niñas y las mujeres al sistema educativo elemental y superior ha ido aumentando significativamente, no significa que ellas se estén desarrollando desde la experiencia femenina, sino que siguen penetrándose en el orden social y simbólico de lo masculino. Es necesario que desde los centros educativos se reconceptualice la educación en la diferencia sexual, trabajando desde la equidad y proyectándose desde la diferencia y la justicia, teniendo en cuenta que las personas no somos iguales y ha de darse solución a las exigencias que se van desarrollando (Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco, Saavedra y Bascón, 2012). Deduciendo de lo anterior no es menos cierto que si la educación ha perpetuado el sistema androcéntrico, ha de ser mediante ella también que consiga ese cambio. Para ello el papel clave para lograr esa transformación son las maestras y maestros que a partir de sus reflexiones y amplia formación en materia de género han de ir modificando mediante sus métodos y practicas docentes para socializar al alumnado mediante una educación en la igualdad, así como el profesorado ha de ser modelo de observación en igualdad de género (García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011).

La incidencia del sexo en el éxito o fracaso escolar es uno de los factores que alcanzan un menor peso en esta cuestión. A pesar de tal y como indica Consuelo Flecha (2015) “*tanto dentro como fuera del sistema educativo se han continuado reproduciendo actitudes y prácticas cargadas de sexismo*”.

Sin embargo, según un estudio sobre Jóvenes y fracaso escolar en España (Injuve, 2007) las mujeres jóvenes parecen ser “la cara del éxito escolar” en nuestros días. Las mujeres han tardado más que los hombres en acceder al sistema educativo, hoy en día constituyen la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos (salvo primaria y ESO). Asimismo, el porcentaje de chicas que repite curso es menor que el de sus compañeros durante todos los niveles del sistema educativo obligatorio. Y tomando como indicadores: la tasa de idoneidad (por la que el alumno o alumna se encuentra en el curso correspondiente a su edad), los porcentajes de alumnado que obtienen el graduado escolar, los porcentajes de repetición, rendimiento académico y de abandono escolar, podemos decir que el éxito escolar “tiene cara de mujer” hasta el punto de que el fracaso escolar en nuestro país constituye una problemática principalmente masculina (Calvo, 2007).

Hay que decir que a pesar de estos datos positivos durante el proceso educativo y de formación, lo cierto es que la mujer se sigue enfrentando a mayores dificultades posteriores tales como la obtención de empleo, sueldos más bajos o lo que se ha denominado como *techo de cristal* por el que las mujeres tienen difícil acceso a los puestos directivos de máximo nivel y responsabilidad fundamentalmente en el ámbito empresarial (el establecimiento de cuotas ha favorecido a la mujer en el ámbito institucional).

En definitiva, hoy en día se ha alcanzado un alto grado de *coeducación* como un sistema de enseñanza basado en la ausencia de desigualdad formal en la educación en cuanto a trato y tareas orientadas por sexos. Además, el personal docente se encuentra en la actualidad sensibilizado ante estas cuestiones hasta el punto de que «la escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer en nuestro sistema social» (Fernández Enguita, 1999: p. 130). A pesar de ello, cabe señalar que una variedad de estudios, tales como los de San Román, (2009); Walter, (2010); han alertado que los mecanismos de discriminación de género a menudo se dan en la escuela implícitamente, de forma oculta o inconsciente. Y, más aún, que las formas de resistencia del grupo discriminado son más difíciles de identificar cuando se trata de la cuestión del género que cuando se trata de otras dimensiones de la discriminación derivadas, por ejemplo, del origen social o étnico. Aparece, por tanto, el peligro de que la invisibilidad de este conflicto y

su menor afectación en el transcurso de la práctica docente traslade la cuestión de la igualdad de género a una esfera de aparente normalidad (y, en cierta manera, de superación) a los ojos de los agentes implicados. O, también, que lo sitúe en un segundo plano en la cotidianidad del aula, para poder hacer frente a otras situaciones que, derivadas del dinamismo de los cambios sociales, también son una realidad en las escuelas y que posiblemente aporten mayores resistencias al desarrollo de la práctica educativa.

La identificación entre escuela mixta y coeducación hace que una parte del profesorado y de las personas dedicadas a la pedagogía “manifiesten su convencimiento de que ya no hay sexismo en la enseñanza: la coexistencia de chicos y chicas en los mismos centros donde reciben los mismos contenidos sin diferenciación, parece garantizar una igualdad entre los dos sexos. Esta falsa identificación dificulta enormemente tanto el análisis de la situación real como la búsqueda de alternativas” (Compairé et al. 2011: p. 16). De hecho, en un estudio empírico sobre la transmisión de valores igualitarios en relación al género, observamos que la institución escolar es presentada como un espacio con una tendencia a la neutralidad en la calificación del género (Belzunegui, Brunet, Pastor, Valls, 2008) y, al mismo tiempo, como un espacio donde se libra la simbólica batalla entre el respeto a los valores igualitarios (representados por y en la escuela) y la carga sociofamiliar con la que llegan las criaturas que, en la mayoría de los casos es calificada de negativa para la acción educativa. A esta coincidencia de planteamientos hay que añadir un escaso ejercicio crítico sobre el papel que juegan los propios docentes en la reproducción de los estereotipos ligados al género. Además, los docentes creen que trabajan con “programas” fundados en la creencia en que existe un tercero cultural (que puede ser la familia u otra institución ajena a la escuela) que se sitúa entre medio de los verdaderos protagonistas, algo ajeno que mediatiza el imaginario de una “relación pura” en la que los docentes y los alumnos representan sus respectivos papeles.

Una “relación pura”, sin embargo, que, en la práctica, está mediatizada por toda una cultura patriarcal, dicotómica, jerárquica, preceptiva y llena de supuestos no contrastados. De ahí la existencia de estudios que demuestran que la coeducación es un hecho que no está presente en los centros educativos. A estos estudios Compairé et al. (2011) los agrupan en cuatro

grupos: 1) Las investigaciones que se ocupan del currículum manifiesto, tanto por lo que respecta a las omisiones de género en la programación educativa y a la tendencia sexista de los textos, como respecto a las pautas de género en la elección de estudios y carreras. Los centros acaban dando protagonismo a los chicos y educándolos para la vida de acuerdo con los estereotipos sexistas; 2) Otra forma de transmisión cultural de los estereotipos de género y de definición de roles sexuales es a través del currículum oculto, pues tan importante como qué se enseña es la forma, la manera de transmitir el conocimiento. El método más utilizado para estudiar el currículum oculto ha sido el análisis de la interacción en el aula; 3) El tercer grupo de investigaciones sobre la transmisión del sexismo hace referencia a la posición de las profesoras. Predominio de mujeres en todos los niveles de la enseñanza no universitaria (profesorado de infantil, primaria y secundaria) y predominio de los hombres dentro del profesorado universitario; y 4) Por lo que se refiere a la orientación profesional que se da dentro de la escuela, se observa que hay un componente de género muy fuerte en la elección de las salidas profesionales del alumnado.

Se puede concluir por ello que el problema de la desigualdad entre géneros, así como las culturas del profesorado y las resistencias al cambio, muestran algunas de las dificultades a las que se tienen que enfrentar los modelos de acción hacia la superación de la desigualdad. La apuesta por la coeducación debe partir de una revisión del propio proceso de socialización de género que atribuye una identidad a partir de la división de sexos.

1.1.5. El impacto de la diversidad étnica

Un análisis desde la perspectiva intercultural de los condicionantes que intervienen en el fracaso y en el éxito escolar de las y los estudiantes nos lleva a señalar varios factores que determinarían el rendimiento del alumnado perteneciente a minorías étnicas, a saber: la confluencia de diferentes culturas dentro de la escuela, la influencia de las actitudes del profesorado, la importancia de los contenidos y los métodos de enseñanza aplicados, así como la organización y atención por parte del centro escolar (Rodríguez Izquierdo,

2008). Lo cierto es que hoy en día las aulas acogen una notable diversidad cultural, lingüística..., por lo que se hace necesario tratar de favorecer y fomentar la integración así como detectar en los alumnos y alumnas determinadas necesidades educativas especiales con el fin de minimizar el impacto en su rendimiento y en el del resto del alumnado.

El fenómeno migratorio vivido en los últimos años en nuestro país ha dado lugar a un contexto multicultural que plantea, sin duda, nuevos retos educativos. En este contexto la sociedad multicultural requiere e implica la puesta en marcha de medidas que contemplen una educación intercultural y ello se ha convertido en uno de los debates más actuales en el ámbito de la sociología de la educación. ¿Cómo debe enfrentarse la escuela a la diversidad cultural? Puesto que no existen recetas únicas para hacer frente a realidades tan diversas, los especialistas se encuentran con un problema no solamente de orden pedagógico sino social y político. En este caso, las desigualdades son de tipo estructural por lo que el sistema educativo tiene una eficacia limitada a la hora de combatirlas. En este sentido, muchos autores sostienen que el bienestar y la igualdad de oportunidades dependerá más de las condiciones sociales y políticas con la que se enfrenta la persona inmigrante que del propio sistema educativo. La desventaja educativa de los y las inmigrantes y sus hijos e hijas es clara, conformándose como uno de los debates más intensos en el ámbito de la Sociología de la Educación (Álvarez de Sotomayor, 2011; Garrido y Cebolla, 2010; Portes y Rumbaut, 2001).

Se trata de explicar por qué el origen geográfico de los migrantes se vincula con el nivel de éxito o fracaso individual, y es que en lo que respecta a la escolarización de los y las menores se sigue sin dar respuesta a la desventaja educativa que padecen de manera estructural (Trinidad, 2011). La realidad muestra que “los alumnos y alumnas inmigrantes obtienen en general peores resultados escolares que el alumnado español de origen no inmigrante, aunque entre ellos funcionen los mismos mecanismos de exclusión o autoexclusión que influyen en que las y los estudiantes de familias humildes sean más propensos al abandono” (Fernández Enguita y Otros, 2010). Y es en esta línea donde la relación entre clase social y rendimiento académico aparece con fuerza explicativa para analizar el origen de la desventaja.

Dicha relación ha sido analizada por la Sociología a través de dos aproximaciones generales. La primera apela “al origen social en términos socioeconómicos, identificándolos con el estatus social y material de la familia. La segunda añade la dimensión sociocultural al análisis, subrayando la importancia que tendrán las ideas, gustos, preferencias y símbolos que van unidas a la clase social a la que pertenece el individuo” (Álvarez de Sotomayor, 2011: p. 26).

Pero si bien para la mayoría de las personas que investigado parece clara la relación entre clase social, diversidad cultural y desigualdad educativa, son numerosos los factores a la hora de definir no ya la clase social, sino su influencia, añadiendo una complejidad inherente al tema. Para arrojar luz al respecto, tal y como indican Soriano y Sobczyk, (2012:322) se muestran los modelos explicativos más recurrentes que se han ofrecido sobre este particular agrupado las diferentes variables que entran en juego.

El primer modelo es el que apela al *diferencial biológico*. Desde el siglo XVIII se viene catalogando a los seres vivos en razas, géneros y familias, incluyendo a los seres humanos. Dicha distinción ha sido utilizada desde entonces por las grandes naciones imperialistas como ideología de legitimación, sirviendo a claros intereses económicos de explotación y producción. En la actualidad dicha teoría se encuentra desacreditada, aunque ha surgido un nuevo planteamiento que la ha sustituido. Nos referimos al nuevo racismo, que explica la generación de nuevas desigualdades a partir de los elementos culturales y étnicos del «otro», sin tener en cuenta el carácter marcadamente monocultural propio del actual sistema educativo.

El segundo modelo parte de la premisa de la *falta de adaptación de los alumnos extranjeros al sistema*. En este caso, se recurre a un conjunto de variables. En primer lugar, la necesidad de que el inmigrante conozca y maneje el idioma del país de destino. A pesar de lo obvio, la evidencia empírica no confirma que este elemento sea tan determinante como para explicar por sí solo la desventaja. Sirva como ejemplo un reciente estudio realizado en la Comunidad de Madrid, el cual refleja que los alumnos latinoamericanos obtienen los peores resultados de todas las nacionalidades, incluso en el examen de lengua española (Anghel y Cabrales, 2010). Tampoco parece que haya una relación directamente proporcional entre bilingüismo y rendimiento

académico. Otro elemento a considerar es el tiempo de permanencia en el país de destino, pues a priori parece evidenciarse que los resultados educativos de los hijos e hijas de inmigrantes mejoran conforme aumenta la estancia en la sociedad receptora. No obstante hay que matizar que si bien es una realidad en el caso de los inmigrantes de primera generación (Wolbers y Driessen, 1996), conforme aumenta la edad con la que se incorporan tanto a la sociedad de acogida como al sistema educativo deja de ser explicativa (Rumbaut, 2004). El tercer factor centra su atención en el ámbito familiar, apelando a la influencia negativa que pueden tener algunas estructuras familiares caracterizadas por una media de hermanos más alta, una mayor proporción de hogares monoparentales, un bajo nivel socioeconómico, y un deficiente nivel educativo de los padres y madres. Los dos últimos elementos suelen influir en la conformación del capital cultural de las hijas y los hijos, colocándolos en una posición de clara desventaja socioeconómica. Un último elemento atribuye la desigualdad educativa a las relaciones y redes sociales que se producen entre hijas e hijos de inmigrantes de un mismo origen, pero una vez más los resultados no son concluyentes. Por una parte se ha demostrado que dichas redes pueden tener un efecto negativo en el logro educativo (Levine, 2005), pero también existe evidencia empírica de lo contrario, es decir, estas redes pueden ser fuente de capital social positivo (Coleman, 1988). Todas las variables enumeradas convergen en focalizar su atención en factores individuales, responsabilizando a los inmigrantes de la desventaja. Este enfoque, al legitimar la institución educativa, provoca que el fracaso escolar no se perciba como base para cuestionar el modelo vigente, o la estructura social que lo genera (Juliano, 1993).

El tercer modelo sí reconoce este sesgo, por lo que apunta como causa de la desventaja educativa a las *deficiencias del sistema*. En este enfoque, se diferencia entre aquel conjunto de variables que pone el acento en explicar las causas de la desigualdad a través de la dimensión cultural de la estructura social, frente a otro que centra su mirada en la dimensión sociopolítica y económica de dicha estructura.

La primera perspectiva surge en los años 60, planteando que el sistema educativo vigente transmite y promueve únicamente los patrones culturales de grupos dominantes discriminando a los demás. Como consecuencia, colectivos

minoritarios, percibidos como una amenaza para el orden social, se ven obligados a abandonar sus particularidades. Denunciando esta realidad, el modelo en cuestión, desde los postulados del relativismo cultural, reclama el valor de los distintos modos de vivir y pensar. Reivindica el derecho a la diferencia basándose en la afirmación de que la pertenencia a una comunidad cultural constituye una necesidad básica humana (Besalú y Vila, 2007). La explicación de las desigualdades educativas que ofrece se basa, por tanto, en la falta de sensibilidad hacia la diversidad de los currículos académicos. Desde esta perspectiva la ausencia de protección de las singularidades culturales de las minorías mina el desarrollo de sus capacidades y, sobre todo, de su seguridad y autoestima, imprescindibles para el éxito en cualquier campo. Es en este marco donde se inscribe el llamado efecto Pigmalión, un mecanismo de profecía autocumplida en el que aquellos alumnos de los que se espera un bajo rendimiento académico, acaban confirmando dichas expectativas. Se trata de un modelo que pone un gran énfasis en explicar la desventaja educativa a través de la influencia de la discriminación, tanto manifiesta como latente, y del racismo institucionalizado (Eumc, 2004; Ogbu, 1974). Sin embargo, conviene señalar que no existen investigaciones concluyentes sobre este particular (Rosenthal y Jacobson, 1980). A pesar de encontrarse presente en una amplia mayoría de estudios (Vermeulen, 2000), este modelo sobredimensiona la correlación de los factores culturales con los resultados académicos. Al subestimar las cuestiones de base, referentes a las desigualdades estructurales, acaba atribuyendo al profesorado una tarea que sobrepasa su campo de actuación (Mccarthy, 1999).

La segunda explicación subraya la incidencia de estas desigualdades socioeconómicas y políticas en el sistema educativo, acusándolo de reproducirlas. Para Martínez (2007) en la mayoría de los países las personas inmigrantes se sitúan en una posición de desventaja estructural respecto a la sociedad de acogida, sobre todo en cuanto a su inserción en el mercado laboral. Esto repercute en su segregación residencial, que a su vez se traduce en la existencia de escuelas con muy alta proporción de alumnado de origen extranjero, y una frecuente inscripción de esta población en centros educativos donde se encuentran sobrerrepresentados los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. No obstante, esta última variable poco explica la desigualdad

académica entre alumnado de familias inmigrantes y alumnado de familias autóctonas dentro del mismo centro. También se apela al estudio de otros elementos estructurales, Marchesi (2003) asociados al país de destino como el trato administrativo de las personas de origen extranjero, los contextos de recepción de los inmigrantes, o determinadas políticas de integración. Finalmente se pone énfasis en las particularidades del sistema educativo, muchas desarrolladas durante la consolidación de los Estados-naciones modernos promoviendo la ideología de monoculturalidad nacional. Como consecuencia de esta herencia, asistimos a un proceso de homogeneización para igualar, basado en el modelo decimonónico de educación que aún predomina en España y que repercute en la discriminación del alumnado extranjero.

El aula escolar constituye un microcosmos en el que se plasman muchas de las desigualdades más amplias que fracturan la sociedad. Las migraciones internacionales provocan que a las ya existentes, vinculadas al género, clase social y divisiones étnicas internas, se hayan unido otras, alimentadas por el discurso del choque y conflicto entre culturas de distintos ámbitos geográficos. El sistema educativo, aunque por sí sólo no es capaz de transformar las relaciones de poder subyacentes en estas divisiones, constituye un ámbito de enorme potencial para influir en la realidad social. Pero el desarrollo de este potencial depende de un reconocimiento adecuado de la situación, la calidad y mejora de la educación en general y del sistema educativo en particular constituye a partes iguales tanto un reto como una necesidad. Y para ello, no solamente han de contribuir las instituciones a través de leyes educativas estables, inversiones, equipamientos y medidas que fomenten la calidad y el esfuerzo, sino que la familia y, en concreto, los progenitores tienen la posibilidad y la responsabilidad de fomentar la motivación y el interés de sus hijos en la educación.

Debido a ello, tal y como indica Navarrete (2007) formando a las familias y fomentando su participación en todos los espacios del centro, incluido el aula, se contribuirá a la mejora del rendimiento y el aprendizaje de niños y niñas. En definitiva, incluir a toda la comunidad en el proceso educativo para lograr que la escuela no sea un agente que reproduzca las desigualdades preexistentes, sino que se convierta en un espacio de transformación de las mismas, en pro

de una mejora académica y de convivencia en los centros. Es en este punto precisamente donde tanto la familia tradicional como los nuevos modelos familiares pueden aportar su variada inteligencia cultural, enriqueciendo el capital cultural del centro y promoviendo la superación de las desigualdades sociales en la escuela y en la comunidad donde ésta se asienta.

1.2. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA COMO FACTOR DE ÉXITO ESCOLAR

La participación de los padres en los centros educativos es considerada un indicador de calidad educativa. A pesar de ello hay autores como Epstein (2011) que creen que no hay un consenso en cómo llevar a cabo esta participación, ni tampoco en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de los padres. La literatura recoge definiciones muy genéricas y muchos datos sobre sus efectos positivos, Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007) Altschul, I. (2011), Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013), entre otros, pero no se llega a delimitar qué es lo que resulta más eficaz del *parent involvement*. Por ello, a continuación, se profundizará en el concepto de participación educativa o participación de los padres en la escuela. El objetivo de este capítulo es lograr una aproximación amplia a dicho concepto, tratando de identificar sus elementos más relevantes, que permita valorar la participación real de los padres.

Dependiendo del concepto y de la forma de entender la participación, los padres pueden colaborar o implicarse en la escuela más o menos, y esta, a su vez, potenciar, en mayor o menor medida, la colaboración con los padres. Por ello, en este apartado vamos a considerar la participación educativa como derecho-deber de las familias a colaborar, a través de las estructuras formales y no formales del sistema educativo, con el centro escolar. El foco lo situamos en el centro educativo y, por tanto, en esa comunidad específica que es un colegio, una escuela, un instituto, un centro de formación profesional de una realidad sociocultural determinada.

La participación en un centro escolar, también requiere saber y poder, tal y como indica, De la Guardia, (2002), para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e

intervenir en el proyecto educativo y en sus actividades. Así pues, la motivación es condición necesaria para la participación. Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación. Formación para la tarea, formación para la comunicación y la cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo (Naval, 2003). También hay que señalar que querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas.

Investigadores del proyecto Includ-ed (2008) analizan cinco tipos de participación de los padres y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, como son: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. La participación informativa supone que el centro transmite información a las familias y estas exclusivamente la reciben por diferentes vías y sin más posibilidades de participar. La participación consultiva supone un paso más, ya que los padres pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros, aunque su papel es puramente consultivo. En el nivel de la participación decisoria, los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a la evaluación. La participación evaluativa incrementa la presencia de los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro. Por último, emplean el término de participación educativa para referirse a la participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación. Los resultados del estudio indican que solo los tres últimos tipos de participación contribuyen al éxito escolar.

1.3. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA ESCUELA

Tanto en el ámbito nacional como en el internacional, la participación de los padres se considera un elemento fundamental de calidad educativa. No obstante, autores como Epstein (2011) insisten en que no hay un acuerdo

pleno en el cómo y en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de los padres, en este apartado se abordará la participación como una competencia de los padres en la tarea de educar a sus hijos, para cuya consecución la labor de la escuela (en concreto de la dirección y del profesorado) resulta fundamental. A continuación damos paso a algunos tipos de participación que contribuyen al éxito escolar.

Según Epstein (2011), la investigación llevada a cabo en el ámbito anglosajón muestra que el *partnership* es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres. El *partnership* se basa en la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños. Los estudiantes son el centro del *partnership*, y tienen que ser miembros activos en los tres contextos. Ellos son el nexo de unión entre los tres contextos. Distingue este autor seis tipos de colaboración, necesarios para alcanzar el éxito en la escuela: *parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making and collaborating with the community*. Propone un *active team for partnership* como grupo en el que todo profesor y padre interesado en el éxito de los estudiantes tiene un rol relevante. Se trata de un grupo de trabajo para conseguir un clima de colaboración eficaz en la escuela para el progreso y el éxito de todos los alumnos (Epstein, 2011: 43)

Otros autores Weiss, H.B.; Bouffard, S.M.; Bridglall, B.L. & Gordon, E.W. (2009) hablan de *family engagement o parent involvement*, y también se refieren a la responsabilidad compartida entre familia, escuela y comunidad como un continuo a través de la vida de los escolares (con características propias en cada etapa educativa) y de muy diferentes formas, siendo la confianza el elemento crítico de la relación familia-escuela, pues ambos se implican más cuando tienen confianza los unos en los otros.

En este sentido, también Glasgow y Whitney (2009) se muestran partidarios de un nuevo modo de entender la participación de los padres en la escuela, no basado unidireccionalmente en lo que los padres dan a la escuela, siendo solo algunos padres los que colaboran, sino creando una relación bidireccional familia-escuela en la que se intenta incorporar a todos los padres. Un planteamiento tal sugiere la necesaria preparación de los educadores.

También para estos autores, así como para Weiss, Bouffard, Bridgall y Gordon, (2009), los directores y directoras y el profesorado son la pieza clave para conseguir el *parent involvement*, siendo imprescindible introducir esta preparación en la formación inicial de los maestros.

El Harvard Family Research Project (2010), apoya toda su investigación en considerar los beneficios que tiene para al alumno el *complementary learning approach*, en el que es toda una comunidad de aprendizaje la que se implica en el desarrollo del estudiante desde la infancia hasta la adolescencia. Conciben el family engagement como una responsabilidad compartida, como una acción que se prolonga a lo largo de toda la vida del niño y a través de múltiples acciones, planes y recursos, dentro y fuera de la escuela. Es responsabilidad de la escuela, por tanto, promover el family engagement, y cuentan con estudios en los que muestran sus beneficios.

Para Shumow, L. (2009) en el *parent involvement* referencia tres procesos de colaboración: *La crianza de los hijos*, que incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación con los adolescentes; *Las elaciones hogar-escuela*, en la que se incluyen la comunicación con el profesorado, la participación en eventos del centro escolar, en voluntariado, y la participación en grupos de decisión. Y *responsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico*, como comprobar el progreso académico del alumnado para mantener expectativas de éxito.

Otros autores como Grant y Ray (2013) suponen que para la participación en el aprendizaje de las y los escolares, se hace necesario compartir primeramente el trabajo y la ideología de la escuela, el currículo, los procesos de enseñanza aprendizaje, o las expectativas de éxito. Según estos autores hay que crear en el centro educativo diversas actividades que posibiliten la participación de las madres y los padres. Para ello se podrían formar programas de voluntariado, planes familiares, consejo y asistencia para que puedan implicarse en las tareas escolares, entre otras actividades.

En cambio, Swap, S. (1993) en sus estudios plantea diferentes modelos que implican a los padres y madres que ayudan a reducir eventuales conflictos con el profesorado. Así el *school-to-home transmission model*: es la escuela la

que dispone cuando y de qué forma se produce la interacción con la familia. El modelo *curriculum enrichment model*: aquí, la familia y el profesorado trabajan colaborativamente en las acciones curriculares; y el *partnership model*: es el modelo donde las familias y la comunidad escolar trabajan conjuntamente para favorecer los procesos de aprendizaje del alumnado. Es en este nivel donde se alcanza una considerable implicación de las familias

Autores como Sanders, G. y Sheldon, S. B. (2009) insisten sobre el mismo asunto, en éste caso apuntan a la labor de los directores y directoras de los centros como la clave para implantar planes y proyectos de *parent involvement*, ya que consideran que el ideario del centro escolar y el estilo de dirección atañen a las expectativas que tienen las familias y el profesorado, también tiene implicación en la selección del profesorado, a la conducta que mantienen y a las motivaciones. En conclusión, la actitud de la dirección, aumentan o disminuye la disposición de colaboración con el proyecto del centro educativo.

Las investigaciones, asimismo han hallado obstáculos para lograr un genuino *family engagement*, tanto por parte de la propia escuela como de los padres. En relación a la escuela podría señalarse el hecho de que el profesorado y la dirección no valoren la participación de las familias, o inclusive que no la entiendan o no la quieran, también la falta de tiempo del profesorado para realizar esta tarea en su horario escolar. La incertidumbre del profesorado respecto a las motivaciones de los padres y madres, puede ser causa de actitudes negativas en el profesorado. Tal y como se ha visto hasta ahora, en las investigaciones en el ámbito anglosajón, se puede encontrar profesorado que mira con desconfianza a familias que cuentan con bajos recursos económicos, o también profesorado que se siente juzgado por los padres y madres en relación a la labor que ejercen con sus hijos e hijas. Otra de las dificultades que se puede observar por parte de la dirección de los centros y el profesorado es a causa de la falta de entendimiento de las distintas culturas de las familias del centro y la turbación a tratar con estas familias. También se ha encontrado resistencia por parte de las familias, bien a nivel individual o grupal, que pueden ser desde haber mantenido un conflicto con el profesorado o la dirección del centro hasta las barreras que pueden encontrar con el lenguaje o una mala experiencia anterior.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los autores reconocen que corresponde a los directores de las escuelas llegar a este nivel de implicación de las familias. Para ello, Sanders y Sheldon (2009) proponen: Ayudar al profesorado y a las familias a atender y gestionar el poder en la toma decisiones, a trabajar colaborativamente de igual a igual, sin diferencias de poder: repartirlo, reconocerlo, ser capaces de gestionarlo entre las dos partes, que no venga impuesto. De lo contrario, la participación de las familias no es posible. La gestión del poder es una clave para conseguir el *parent involvement*. También Crear relaciones basadas en la confianza, ya que esta es la cuestión central del *parent involvement*. La confianza se opone al miedo al abuso de poder. Hay que entender el poder en sus distintos niveles y las relaciones de confianza entre las familias, la escuela, la comunidad y el alumnado. Las barreras para esta confianza son diversas: desafortunadas primeras impresiones, comunicación pobre, malas experiencias pasadas, falta de interés en la propia familia, en el profesorado y en la escuela. Para superar dichas barreras y ganar la confianza, se recomiendan cinco principios, que son: benevolencia, coherencia, competencia, honestidad y apertura. Los directores y directoras, para crear ambientes de confianza en las escuelas, desde la dirección del centro se mantiene la responsabilidad de poner en práctica estos principios y conseguir que tanto el profesorado, como las familias y el alumnado los asuman. Desde la dirección se debe mostrar respeto, competencia, cuidado e integridad con toda la comunidad escolar, familias y alumnado, y conseguir que el profesorado lo asuman. También sugieren fomentar el voluntariado de madres y padres participando en las aulas: provee al alumnado el *one to one assistance*, reduce la ratio alumnado/profesorado, aumenta el *parent involvement*, reduce la carga de trabajo del profesorado, aumenta la conciencia de los padres y madres sobre las reglas y la normativa escolar, las necesidades y los procesos, se crean oportunidades espontáneas de colaborar con las tareas escolares, se participa más de la cultura familiar y de sus necesidades, entre otras. Y por último, las sugerencias apuntan al fomento del asociacionismo de las familias y el profesorado conjunta o separadamente, llegar a identificar y apoyar a un equipo camaradas y grupos de representantes del colegio, del profesorado, de las familias y de la sociedad.

En España, según Bolívar (2006), entre los modos de implicación de las familias, destaca cómo, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (las AMPA) están articulando nuevas líneas de actuación, tales como: Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia mediante una información fluida y frecuente de los centros y de los tutores con los padres. Participar en la configuración del centro educativo a través de la elaboración y difusión del proyecto educativo del centro y del reglamento de organización y funcionamiento. Prestar servicios complementarios a la escuela; esta ha sido, junto con la participación en el Consejo Escolar, la iniciativa más importante de las AMPA. Participar en los órganos municipales de educación, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad. Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de crear Ciudades Educadoras. Desarrollar programas educativos comunitarios: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios en los que las familias y sus asociaciones pueden desempeñar un papel de punto de unión.

La participación familiar no es una práctica novedosa como se ha reflejado. Las familias han expresado mediante diversos cauces las expectativas de éxito escolar para sus hijos. También, a lo largo de la historia, se ha entendido que familia y escuela debían educar conjuntamente, pero en la actualidad esta colaboración adquiere nuevas connotaciones y adopta diversas formas de realizarse. Al mismo tiempo que los cambios sociales de las últimas décadas no hacen sino dificultar el papel de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Hoy en día, la trayectoria profesional no es continua, por lo que las trabajadoras y trabajadores han de emplearse en una complejidad de proyectos en su trayectoria profesional, aumentando el tiempo que tienen que dedicar al trabajo y la formación continua y otro factor importante actualmente es la movilidad laboral (Gorz, 1995; Castells, 1997; Sennet, 2006). Otro de los cambios sociales importantes que se han producido en las familias es la entrada masiva de las mujeres en el mercado laboral, lo que está provocando cambios importantes en el orden y la estructura de la familia que hasta hace poco ese entorno estaba asignado a las mujeres. Las mujeres han descartado de sus vidas el papel de “vivir para los demás” para pasar a “vivir su proyecto de vida” (Beck-Gernsheim, 2003). Esto no implica que las mujeres hayan dejado de hacer los trabajos de cuidado, en nuestras sociedades occidentales,

este trabajo se ha mercantilizado pasando a ejecutarlo mujeres migrantes (Hochschild, 2008). Todo esto en relación con las carreras profesionales de las madres y los padres junto con las dificultades de la conciliación de la vida familiar y profesional, las rupturas matrimoniales, los embarazos en adolescentes, entre otras variables (Roca, 2010) han hecho que estas problemáticas familiares y sociales han contribuido a redescubrir el valor de la implicación de los padres en la educación y la necesidad de investigar respecto a su eficacia y eficiencia, y ha llevado a repensar la participación educativa como una competencia personal.

Tal y como afirma Iturbe (2012) las comunidades de aprendizaje son proyectos educativos con base teórica sólida, investigación internacional de prestigio y prácticas avaladas en centenares de centros durante periodos estables (Iturbe, 2012). Como modelo de participación familiar en la escuela, las comunidades de aprendizaje se basan en la pedagogía crítica, aquellas corrientes pedagógicas que tienen una idea de la educación basada en la transformación social y el cambio social en lo que a desigualdades sociales se refiere. Una comunidad de aprendizaje insiste en la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basado en el aprendizaje interactivo y las prácticas dialogadas mediante procesos participativos del conjunto de la comunidad (Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R.: 2002).

La participación de las familias en los procesos de toma de decisión, así como en actividades de aprendizaje aumenta los recursos humanos con los que se cuenta en la escuela, a la vez que contribuye a la mejora de los resultados académicos. La implementación de dichos recursos extra en la escuela es en sí una medida que contribuye a la inclusión de personas tradicionalmente excluidas de la participación y de los procesos de toma de decisión, lo cual es más significativo de cara al estudiantado con más riesgos de exclusión social (Inclued, 2008). Es por ello que en las Comunidades de Aprendizaje, el compromiso de las familias con el éxito académico de sus hijos e hijas, se concreta en un *Contrato de Aprendizaje*. El contrato de aprendizaje es un documento en el que se recogen los compromisos de la escuela, del alumnado y de las familias con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña. Su elaboración será conjunta y consensuada entre todas las personas

firmantes, partiendo siempre de unas expectativas muy altas con respecto a los procesos de aprendizaje de todo el alumnado (Elboj *et al.*, 2002). Lo más importante del uso del contrato de aprendizaje es que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades. Es por este motivo que el contrato debe partir de las características individuales de cada alumno y de cada alumna y orientarse a la consecución de unos objetivos definidos por las partes implicadas. Aunque cada centro elabora su contrato, existen unos objetivos generales de todo contrato de aprendizaje que se pueden resumir en favorecer al máximo el desarrollo real de las potencialidades del alumnado independientemente de cuál sea su cultura y origen social; conseguir la implicación, participación y colaboración entre la escuela y las familias; motivar al alumnado valorando lo que hace en clase, escuchando sus problemas, felicitándolo por sus éxitos, respetando su cultura y sus costumbres; explicitar las metas y fomentar altas expectativas; compartir responsabilidades y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado sin que existan prejuicios culturales y étnicos. Así, en definitiva, la participación de los familiares como agentes educativos de primer orden, rompe con el círculo vicioso de fracaso escolar en el que pueden entrar, fundamentalmente, aquellos niños y niñas que proceden de entornos desfavorecidos. Participación, interacción y formación de todos y todas se convierten en las claves para la mejora del rendimiento y éxito educativo, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002)

Para llevar a cabo la participación en las aulas dentro de las Comunidades de Aprendizaje uno de los requisitos principales es la organización del aula mediante los **Grupos interactivos**, de todas las formas que se conocen en el mundo ésta es la que da los mejores resultados, según Flecha (2015). Mediante el trabajo por grupos interactivos, el aprendizaje se convierte en una ayuda mutua e interconectada entre unos y otros basado en un diálogo igualitario con un componente práctico basado en la superación de las desigualdades. Consiste en organizar, por ejemplo, los 30 niños de una clase en 5 grupos de 6 con la única condición de que sean heterogéneos y sin excluir a nadie. Cada grupo cuenta con la dinamización de una persona adulta que puede ser profesora, profesional de diferentes ámbitos, familiar, voluntaria o estudiante de más edad. La profesora encargada del curso se queda como

gestora de formación del aula observando y orientado el funcionamiento de los diferentes grupos. La persona adulta que dinamiza cada grupo se centra en que se enseñen entre ellos mismos, entre el mismo alumnado. De esa forma, se acelera extraordinariamente el aprendizaje del alumnado que va más lento en el aprendizaje y también del que va más adelantado porque cuando mejor se entiende una cosa es cuando la explicas a alguien que tiene más dificultad y también es cuando se desarrolla más la propia inteligencia.

Una niña que intervino en el parlamento Europeo, el 6 de diciembre de 2011, comentó lo siguiente sobre los grupos interactivos:

“.....un niño de mi clase que se llama Mafaly que vino del Senegal. El venía a nuestra clase y en P5 se fue al Senegal y no volvió hasta cuarto. Y claro, en Senegal no había ido a la escuela. Entonces, entre todos, entre la clase, le fuimos ayudando y cuando miramos las notas vimos que Mafaly había dado un muy buen cambio. De no ir a nuestro nivel, dio un buen cambio e iba mucho mejor (...) en una clase de grupos interactivos hacemos 4 actividades, cada 20 minutos cambiamos. En total trabajamos 4 veces más y aprendemos 4 veces más....” (Ania, Alumna de 10 años, en el Hemiciclo del Parlamento Europeo, 6/12/2011).

Así, no solo se logra una aceleración del aprendizaje de todo el alumnado en todas las materias, sino que también se mejoran mucho más que de cualquier otra forma los valores y el desarrollo emocional. Mafaly se encuentra entre sus iguales con amistades que no le van a marginar en un aula externa de adaptación curricular, sino que le van a acoger hasta que recupere el retraso. Quienes le ayudan desarrollan también su aprendizaje y su inteligencia con una intensidad que no podrían lograr sin abordar esa difícil tarea. En ese mismo proceso se desarrollan de forma extraordinaria valores como la solidaridad, la igualdad y la convivencia intercultural. Y también ese mismo proceso es con el que mejor se desarrollan emociones y sentimientos como la amistad. No se trata de que unos procesos o tiempos estén dedicados al aprendizaje instrumental de forma insolidaria (por ejemplo, separando a los diferentes a grupos de nivel más bajos) y luego se hagan actividades para fomentar la solidaridad y las emociones.

Para Fernández, Garvín y González (2012) otro ejemplo es la realización de tertulias literarias dialógicas, en las que diferentes familiares se reúnen dos horas a la semana teniendo en sus manos uno de los mejores libros de la literatura universal. Previamente, durante la semana, han leído los capítulos acordados para esa sesión en su casa, en el metro o en cualquier otro lugar. Cada persona lee en alto el párrafo que ha escogido y explica porque le ha impactado abriendo así el comentario colectivo. Así se llegan a debatir con intensidad temas de literatura, sentimientos, derechos humanos, historia, etc.

La persona profesional es una más del grupo, no tiene la verdad sino su propia visión igual que el resto de participantes. El diálogo igualitario de la tertulia se basa en pretensiones de validez y el alumnado sabe que su esfuerzo en lectura y las interpretaciones que logra serán muy tenidos en cuenta en el grupo. La pasión por la lectura que se desarrolla lleva a que durante la semana, además de leer la obra, consulten por internet, pidan el parecer a familiares o colegas del trabajo, etc. De esa forma dialógica autores como Alonso, Arandia y Loza (2008) aluden a que familiares que nunca han leído un libro lo hagan, es suficiente con que una decena de familiares realice esa actividad para que comience una transformación del entorno sociocultural, de los domicilios, del centro educativo y del mismo barrio o pueblo. Esa dinámica lleva a que también las niñas y niños empiecen a realizar tertulias literarias dialógicas tanto en clase como fuera del horario lectivo.

La misma niña que antes mencionamos su intervención en el Parlamento Europeo, también en esa misma intervención hizo alusión a las tertulias dialógicas:

“.....Los mayores, a veces, cuando vienen a visitarnos, se quedan alucinados de que hablemos de debates tan importantes. Una vez vinieron unos profesores a visitarnos y se quedaron alucinados y nos decían que cómo es que hablamos de debates tan importantes. Nos está gustando mucho La Eneida porque, cuando leímos La Odisea, vimos el punto de vista griego y ahora estamos viendo el punto de vista troyano, y así nos damos más cuenta de lo que son las guerras....” (Ania, Alumna de 10 años, en el Hemiciclo del Parlamento Europeo, 6/12/2011).

Las evidencias llevan a que las tertulias literarias dialógicas fomenten el conjunto de actividades que configuran lo que da más éxito en este ámbito, la

lectura dialógica consistente en que se realice con más personas, en más tiempos y en más espacios. Con más personas porque, por ejemplo, en los grupos interactivos, además del profesorado intervienen también voluntarios y familiares.

En más tiempos porque se crean, por ejemplo, bibliotecas autorizadas que funcionan el máximo número de horas durante el máximo de días al año (ya hay algunos centros en los que funcionan los sábados y domingos y en verano, por supuesto sin incrementar el horario de dedicación del profesorado); estas bibliotecas se denominan autorizadas porque disponen de diversidad de personas adultas para participar conjuntamente con el alumnado en las actividades; en más espacios porque incluye actividades en casa y actividades por internet.

Los resultados académicos son consecuencia del capital socioeconómico de las familias y de la titulación del padre y sobre todo de la madre, como explica el profesor Flecha (2015), el alumnado del centro de Ania no hubiera pasado de un 17 a un 85 por 100 de mejora de resultados, puesto que permaneció estable esos 5 años el nivel socioeconómico y la titulación de los familiares. De hecho, si el profesorado de su centro se hubiera creído esa relación determinista, se hubiera producido la profecía que fatalmente se cumple, no se hubiera logrado ninguna mejora y los reproducionistas estarían satisfechos con el cumplimiento de sus negativas predicciones.

En realidad, ese tipo de relación determinista entre nivel socioeconómico, titulación de padre y madre y los resultados académicos se da cuando la educación no se basa en las actuaciones de éxito, sino en las ocurrencias. Las consecuencias prácticas para el ejercicio de la profesión docente son muy relevantes. Hay profesorado que, al leer y oír de esos análisis deterministas, considera lógica la alta tasa de fracaso de su centro y está convencido de que no puede hacerse nada mejor. Sin embargo, el profesorado que ha tenido la suerte de recibir formación sociológica de calidad, sabe que introduciendo en esos centros actuaciones como los grupos interactivos o la lectura dialógica, puede lograr importantes mejoras.

Después de todo lo expuesto en este capítulo, y según los estudios a nivel nacional e internacional donde se demuestra que la participación de la comunidad escolar es muy beneficiosa para el desarrollo educativo de los

alumnos y las alumnas. De ahí nuestro objetivo, de analizar las opiniones del profesorado dado que son los agentes de cambio y promotores de este tipo de aprendizaje-enseñanza.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PARTICIPACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

No limites a tu hijo a tu propio aprendizaje, porque él nació en otra época.
Rabindranath Tagore

Hoy en día las sociedades están sometidas a constantes cambios, vivimos momentos de continua revisión de lo establecido y cada vez más se cuestiona el status quo, Bauman, (2006) y Sennet, (2007). El sistema educativo no es ajeno a estos cambios y en los últimos años ha estado sometido a constantes transformaciones debido principalmente a factores de tipo económico, político, demográfico y social. Uno de los aspectos que más se está debatiendo en la actualidad es la crisis de la democracia representativa, cada vez más vemos cómo la ciudadanía de forma abierta, en plazas y calles está reclamado un mayor protagonismo en la vida social. En este contexto la meta ya no es la representatividad democrática de los ciudadanos en los diversos órganos de poder, sino la participación deliberativa; si se quiere una sociedad lo más democrática posible y se pretende garantizar la sostenibilidad del sistema democrático habría que buscar la complicidad de toda la ciudadanía en todos los procesos sociales y uno de ellos es el de la educación, dado que ésta tiene un claro componente social y el ser social se va configurando con su participación en las estructuras humano-sociales, Sánchez de Horcajo (1991). La relación entre la escuela y la familia responde históricamente a un antagonismo y choque de intereses, (Montandon y Perrenoud, 1989). El cometido pedagógico se fue especializando cada vez más, lo que dio lugar a un alejamiento de los padres y madres de la labor educativa, (Rodrigo y Palacios, 2008). Hoy en día, con los cambios que estamos viviendo en nuestras sociedades, esta perspectiva está siendo cuestionada e implantando la idea de que ambas instituciones tienen responsabilidades compartidas y por ello deben redefinir su papel hacia la colaboración, (De la Guardia y Kñallinsky, 2007)

Tal y como indica Carmen Elboj, (2002). Una educación inclusiva lleva consigo una metodología que facilite la participación de toda la comunidad educativa, y dado que vivimos en sociedades cada vez más plurales, podemos deducir que es necesario y conveniente cambiar la cultura de las organizaciones educativas, donde los equipos directivos y formadores consultaran y debatieran permanentemente con una mayor profundidad los asuntos relacionados con el quehacer diario de la formación cívica con los ciudadanos, donde estos últimos y los profesionales se implicaran de una forma activa, responsable, lo que conllevaría una democratización real, profunda

y no superficial y meramente consultiva. Para poder llevar a cabo este cambio la administración cedería parte de su parcela de poder, que tiene actualmente, y los ciudadanos y los profesionales se implicarán más en todos los procesos públicos y mucho más en la educación.

Tal y como indican Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, (2002), en la actualidad, el aprendizaje de los niños y niñas cada vez más, depende menos de lo que ocurre en el aula de forma aislada y más de la interacción social entre lo que ocurre en éste y otros contextos en los que participan e interactúan con los demás, como por ejemplo el hogar, el grupo de iguales, el barrio, los medios de comunicación, etc. Ante ello hay que destacar que tal y como afirma Ramón Flecha (2006), las comunidades de aprendizaje son un proyecto educativo para dar una educación de calidad para todo el alumnado cuyos ejes centrales son la participación de la comunidad y el aprendizaje interactivo. Desde las comunidades de aprendizaje se parte de la idea que todos los niños y niñas tienen el derecho a recibir una educación que no les condene a no finalizar sus estudios de bachillerato y no poder acceder a un puesto de trabajo. Para ello la escuela debe poner todos los recursos para potenciar al alumnado y uno de los principales recursos con los que cuenta es la participación de la comunidad, siguiendo a Flecha, la participación comunitaria tiene que darse desde el primer momento que se plantea el inicio del proyecto, ya que es la implicación de la escuela, la familia, el barrio, etc. quién pone en marcha la comunidad de aprendizaje. En este sentido y según este autor podemos subrayar que la participación de las familias en la escuela supone un enriquecimiento del contexto de aprendizaje. La diversidad cultural en cuanto a formas de vida, profesiones, y más aspectos se van a multiplicar, al mismo tiempo que se genera más conocimiento, empatía y solidaridad ante la diversidad. Haciendo referencia a la visión de los docentes sobre las familias en situación de riesgo, es de destacar según algunos autores, que la percepción negativa que poseen los docentes sobre las familias en situación de riesgo psicosocial y las actitudes de la misma frente a la escuela, propician que estas familias se terminen alejando de la escuela, no utilizando a la misma como fuente formal de apoyo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

En el capítulo actual en un primer punto vamos a adentrarnos a lo que sería una aproximación a los procesos teóricos de participación, luego detallaremos cómo ha sido la normativa de la participación en el entorno escolar y por último nos centraremos en ver cómo influye la participación de las familias en un mayor o menor éxito del alumnado en el proceso educativo.

2.1. PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN.

En términos generales participar en el centro educativo, supone un ejercicio del derecho de ciudadanía responsable. La participación social en la educación es un criterio fundamental de normalización democrática y dicho derecho está recogido en la constitución Española, (Maroto, 2006). A continuación vamos a contextualizar la idea de participación ciudadana entendida ésta en un marco democrático.

Para una aproximación al análisis teórico del fenómeno de la participación ciudadana se ha partido de una corriente de autores, que si bien defienden una democracia más participativa, se encuentran que a la hora de aplicarla en la vida real es poco viable. No obstante, antes de adentrarnos en ese conjunto de teorías es conveniente volver unos instantes la vista atrás para analizar las teorías clásicas de la democracia.

2.1.1. Una visión de las teorías clásicas de la democracia.

La cuestión de la democracia ha sido abordada desde la época clásica (Platón, Aristóteles) hasta la modernidad (Maquiavelo, Rousseau, Locke, Hobbes, Stuart Mill). El principio fundamental de la democracia clásica es que los ciudadanos deben disfrutar de igualdad política y ser libres para que puedan gobernar y ser gobernados (Held, 2008). Posteriormente la democracia es vinculada frecuentemente al *gobierno del pueblo* y al *poder*, a la importancia del individuo sobre todas las cosas; poniendo el énfasis en que los hombres deben unirse para satisfacer sus necesidades; y, asociando el poder, unas veces a la fuerza y a la manipulación, y otras a la persuasión y a la autoridad.

Es decir, la democracia se asocia a soberanía popular, voluntad de los ciudadanos e interés general. Sin embargo, el significado del término ha cambiado fundamentalmente en los dos últimos siglos, a partir de las revoluciones sociales y políticas, la instauración de la democracia –como sistema político- y el reconocimiento del sufragio universal.

Para las teorías liberales el concepto de democracia hace referencia a un sistema político en el que el pueblo es el depositario de la soberanía y delega en unos representantes el ejercicio del poder. En ella el individuo ocupa un papel muy importante, pues hace conocer su voluntad a los gobernantes (voluntad gobernante) y antepone el bien común a los intereses particulares. Macpherson (1997: 36) clasifica este grupo de teorías liberales en: a) *democracia como protección*: la democracia es un sistema de gobierno que protege a los gobernados de la opresión del gobierno; b) *democracia como desarrollo*: la democracia es un medio de desarrollo individual de la propia personalidad; y, c) *democracia como equilibrio*: la democracia es una competencia entre élites con poca participación popular.

De las teorías contemporáneas es de destacar el concepto de democracia expresado por Norberto Bobbio (1996), que considera que ésta debe comprender los siguientes criterios: 1) el sufragio adulto igual y universal; 2) derechos cívicos que aseguran la expresión libre de opiniones y la organización libre de corrientes de opinión; 3) decisiones tomadas por mayoría numérica; 4) garantías de los derechos de las minorías contra cualquier abuso de las mayorías. Señala además la necesidad de una democratización de la vida social, extendiendo la organización y las decisiones a todos los ámbitos de la vida cotidiana, a todo lugar donde puede ser aplicable y no sólo al voto político. En este sentido también podemos situar a Jürgen Habermas (2008) cuando propone como principio de legitimidad de toda norma social, el ser sometida a libre aceptación de la discusión pública; y defiende una democracia “enfrentada a toda dominación”, donde la voluntad sea racionalidad y los intereses particulares o grupales se conviertan en generales; donde la titularidad del poder reside en la totalidad de los ciudadanos y la toma de decisiones responde a la voluntad general.

También resulta interesante la aportación de Michels, en *Los partidos políticos* (1979), donde sostiene que la democracia y el liderazgo son

incompatibles entre sí, pues los líderes iniciales al final se transforman en el gobierno de una élite en el poder, sin embargo en la evolución de la democracia, ésta tiende a declinar y la influencia de los líderes aumenta. Según Michels (1979: 83) en una democracia “el único derecho que el pueblo se reserva es el *privilegio ridículo* de elegir periódicamente un grupo de amos”. Este autor junto con Pareto y Mosca se encuadra en las teorías elitistas, las cuales consideran que un grupo minoritario de individuos se erigirá en el encargado de dirigir el sistema social, lo que conlleva a un distanciamiento de los ciudadanos y a un menor control de la mayoría. Postura que apoya Max Weber (1982), cuando afirma que la democracia es la posibilidad de elegir a los mejores líderes que puedan imponer su dirección sobre la burocracia; opina que la democracia es el mecanismo ideal para seleccionar y legitimar a élites políticas. En esta misma línea también nos encontramos a Schumpeter (1968), ya que éste considera que en una democracia los ciudadanos dejan de participar directamente y son los líderes quienes lo hacen, pues éstos están más preparados y disponen de un apoyo electoral más poderoso que los demás que han concurrido a las elecciones.

2.1.2. Alternativas a la participación democrática

Frente a la crisis de la formas de participación democrática a través de los partidos políticos, sobre todo a partir de los años setenta, aparecen nuevas alternativas, entre las que destacan las propuestas de Claus Offe, refiriéndose a las formas de lucha de las “iniciativas ciudadanas” (formas de autoorganización de individuos para enfrentarse al sistema político) o los “nuevos movimientos sociales”, donde los ciudadanos “reclaman ser reconocidos como actores políticos por la comunidad... y que apuntan a objetivos cuya consecución tendría efectos vinculantes para el conjunto de la sociedad y no tan sólo para el grupo”, situando sus demandas en un ámbito físico (cuerpo, salud, identidad sexual), en un espacio de acción (vecindario, ciudad, entorno natural) o en un mundo de vida (identidad étnica, nacional, cultural y lingüística). Esta visión también es compartida con otros autores (Macpherson, Pateman) que afirman la necesidad de una mayor participación

de la ciudadanía en la toma de decisiones y la importancia de aplicar los principios democráticos a todas las instituciones.

Por último, una clasificación clásica de la democracia es la que divide a ésta en *democracia directa*, cuando la decisión es adoptada directamente por los ciudadanos, *democracia indirecta o representativa*, cuando la decisión es adoptada por representantes de los ciudadanos, y *democracia participativa*, cuando se facilita a los ciudadanos capacidad para asociarse y organizarse para que puedan influir directamente en las decisiones públicas. Esta última forma es la que más nos interesa en la elaboración de este ensayo.

Teorías de la democracia deliberativa.

Entre las teorías de la democracia deliberativa están las *teorías comunitaristas*, que restablecen la concepción del bien común y opinan que los ciudadanos hacen de la política uno de sus valores más preciados; y, las *teorías asociativistas*, que estiman que los ciudadanos deben participar en todos los ámbitos sociales. A ambos grupos de teorías se les cuestiona el que no tengan en cuenta “los retos planteados a la democracia por una sociedad plural y compleja, con un alto grado de conflictividad y desigualdad, enormes y poderosas instituciones y una esfera pública polarizada en extremo”, y que esto no puede ser resuelto de una manera democrática y consensuada. Frente a ello, Bohman (2009) cree que la democracia deliberativa es una actividad social dinámica donde se da un intercambio de razonamientos que incrementan la calidad de las decisiones políticas, que ese diálogo razonado debe darse en un marco institucional e interpretativo, y que deber ser revisado constantemente. A lo que añade que los retos que plantean el pluralismo, la complejidad y la desigualdad pueden ser superados por los ciudadanos inventando nuevos foros y reformas institucionales. Para este autor lo importante es una democracia participativa de ciudadanos libres e iguales que pueda contrarrestar el poder de las instituciones, sometiéndolas a un control público y de rendición de cuentas.

Los pilares de la teoría deliberativa son de dos tipos: justificación política y justificación procedimental. El primero de ellos se basa en que el razonamiento público tiene lugar entre ciudadanos libres e iguales, que van más allá de sus propios intereses y piensan en el bien común, con el objetivo de la búsqueda de un acuerdo sobre fines y objetivos comunes, y con la

intención de construir un sistema igualitario y justo de cooperación social. El segundo pilar de esta teoría es la búsqueda de un conjunto de procedimientos que posibiliten las decisiones de los ciudadanos, que deben ser aceptados por éstos. Así, la deliberación garantiza la igualdad de los participantes en un sentido formal: las reglas que rigen son iguales para todos, y en un sentido sustancial se garantiza un tratamiento igual para todos los ciudadanos, sin tener en cuenta sus recursos y poder; es decir, todos tiene las mismas oportunidades de contribuir a la deliberación.

Por otra parte, Cohen (2001: 236 y ss.), considera que existen dos concepciones de democracia: la agregativa y la deliberativa. En la primera, la agregativa, las decisiones son colectivas porque otorgan igual consideración a los intereses de cada persona vinculada por las decisiones, mientras que en la concepción deliberativa las decisiones son también colectivas, pero establecen condiciones de razonamiento libre y público entre iguales que son gobernados por las decisiones. Es decir, la democracia deliberativa es un marco de disposiciones sociales e instituciones que:

- 1. facilitan el razonamiento libre entre ciudadanos iguales al suministrar, por ejemplo, condiciones favorables para la expresión, asociación y participación, a la vez que aseguran que los ciudadanos sean tratados como libres e iguales en ese debate, y*
- 2. vinculan la autorización para ejercer el poder público –y el ejercicio mismo- a ese razonamiento público, al establecer un marco que asegure la comprensión y la responsabilidad del poder político ante él por medio de periódicas elecciones competitivas, de condiciones de publicidad, de vigilancia legislativa, etcétera.*

Como consecuencia de ello, continúa Cohen, la idea de la democracia deliberativa es vincular el ejercicio del poder a condiciones de razonamiento público, dando más fuerza a la voluntad y opinión de los ciudadanos sobre el poder político. Opinión que comparte Habermas (2008) cuando dice que “el concepto de democracia deliberativa sólo cobra una referencia empírica cuando tenemos en cuenta la pluralidad de formas de comunicación en las que puede formarse una voluntad común, no sólo por vía de un autoentendimiento

ético, sino también mediante ponderación y equilibrio de intereses y mediante compromisos, mediante elección racional de los medios con vistas a un fin, justificaciones morales y comprobaciones de que se es jurídicamente coherente”.

La democracia como participación activa de los ciudadanos surgió en los años 60 y 70 con los movimientos obreros y estudiantiles de esa época, con la idea de que había que establecer nuevos cauces de participación ciudadana, además de la política, en la toma de decisiones que afectaban a la vida cotidiana (laboral, social, educativa...), y tal como nos indica Macpherson (1997: 122), esa idea se extendió tanto que varios gobiernos nacionales empezaron a hacerla suya.

En un análisis de la democracia deliberativa el profesor Held (2008: 361 y ss.), considera que el principio justificativo de este modelo es el consentimiento libre y razonado de los ciudadanos y la búsqueda conjunta para la solución de los problemas que afectan a la comunidad. Destacando, a su vez, que las características básicas del modelo son las acciones deliberativas, la administración electrónica, la democracia electrónica, el análisis de grupo y la creación de propuestas políticas, la deliberación pública y nuevos caminos deliberativos.

Como conclusión final podría decirse que la democracia deliberativa constituye un avance en el pensamiento sobre la democracia, que pone el acento en la deliberación, el razonamiento público y la justificación de la acción, con la mayor participación ciudadana posible de manera individual o colectivamente. Tal y como veremos más adelante forma parte, junto con el aprendizaje dialógico, de la base y los principios de las comunidades de aprendizaje.

2.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO NORMATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN.

En este apartado se va a tratar la evolución histórica de la participación teniendo en cuenta como base el marco normativo en educación. El sistema

educativo se sitúa en nuestras sociedades como un subsistema que no es posible explicar sin la relación con la estructura de la sociedad global y para poder entender el nivel de participación ciudadana dentro de ese subsistema es necesario analizarlo dentro de una realidad social determinada.

2.2.1. Normativa de la participación de las familias en el sistema educativo español.

Como se ha anticipado, el entorno sociopolítico promueve efectos en los modelos educativos, y por ende, en los procesos de éxito y fracaso escolar. Concretamente en España la participación en educación es relativamente moderna, aparece en el siglo XIX cuando los estados occidentales se van democratizando y la participación de los miembros de la comunidad escolar se manifiesta como principio de su plural sistema educativo. En España este tipo de transformaciones son más tardías y llegan de la mano del gobierno de la II República que influenciados por la Institución Libre de Enseñanza y la escuela moderna de Ferrer y Guardia, realiza un proceso de democratización del sistema educativo que supuso la introducción de mecanismos de participación en la educación con la creación de consejos escolares y un impulso de la renovación pedagógica bajo el marco de la Escuela Nueva y la pedagogía activa. A pesar de los importantes esfuerzos del gobierno de la República por modificar el sistema educativo, su corta duración y la posterior consecuencia de la sublevación militar del general Franco, hizo que las planificaciones previstas no se llevarán a cabo. A partir de este momento con la dictadura del franquismo se destruye todo el desarrollo en materia educativa de la República y se hace efectiva una política totalitaria con el objetivo del adoctrinamiento político que afectará a todos los órdenes sociales desde la prensa a la educación, y ésta quedará relegada a la influencia de los grupos confesionales.

A partir de 1975 con la caída del franquismo y el periodo de la transición española nuestro país vivió un proceso de modernización y de cauces de participación de gran calado que se manifestaba en todas las esferas de la sociedad; en el caso de la educación había cierto clamor entre docentes progresistas y padres y madres de centros públicos en pedir una renovación pedagógica que incluía la necesidad de democratizar la gestión de las

escuelas. Tal reforma llevaba consigo la participación de toda la comunidad escolar y en algunos casos movimientos vecinales.

Con la Constitución Española de 1978 se establecen los principios generales de la educación en un régimen democrático y por lo tanto fue la Carta Magna (art. 27-5 y 7 CE) el lugar donde se instauró dentro del sistema educativo el principio de la participación de todos los individuos que estuvieran afectados en el ámbito educativo (profesores, alumnos, padres y madres). Estos sectores podrían participar en la gestión y control de todos los centros sostenidos con fondos públicos, incluyéndose también su participación en el diseño de la programación general de la enseñanza a través de ciertos órganos creados por las normas educativas. A partir de aquí el derecho a la participación educativa será ejercido o dependerá de las leyes de carácter orgánico que se aprueben por el Parlamento Español.

La Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 5/1980), fue la primera ley postconstitucional que reguló los diversos aspectos referidos a la participación y la dirección en los centros educativos. Con esta norma legal se contemplaba la participación de los padres y madres en los órganos colegiados del centro únicamente a través de la asociación de padres que estuviera constituida en el centro, con lo que el derecho individual de asociación y de participación de los padres y madres quedaba seriamente afectado. En ese sentido se pronunció así mismo la Sentencia del Tribunal Constitucional 189/1981, de 13 de febrero, que declaró nula y sin efectos la mencionada norma.

La Ley anteriormente citada fue derogada por la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE). Esta ley fue llevada a cabo por el primer gobierno socialista y cumplió con las expectativas constitucionales relacionadas con la participación en la programación general de la enseñanza y gestión del centro, de los sectores interesados en la educación, por lo que padres y madres tendrían un lugar relevante. La participación de los padres y madres se concretó a través de los Consejos Escolares, máximo órgano de gobierno del centro, tanto en los centros públicos como concertados. Se contemplaba la presencia de los padres y madres en este órgano, sus representantes eran escogidos entre ellos mismos y el número de madres, padres, alumnas y alumnos en los Consejos no debía ser inferior a un tercio del total. También

estaba su presencia en la comisión económica junto con el director y un profesor. La Ley garantizó la libertad de asociación en el ámbito educativo, sin condicionar esta participación al hecho de estar integrados en la asociación del centro. Asimismo con esta norma se creó el Consejo Escolar del Estado y contempló la existencia de los Consejos Escolares Autonómicos. Para canalizar la participación de los padres y madres a través de los citados Consejos, las Federaciones y Confederaciones juegan un papel muy importante, ya que la presencia en las instituciones correspondientes se hace depender de la representatividad en su ámbito territorial específico. En lo que respecta al Consejo Escolar del Estado desde un primer momento accedieron a él las dos principales confederaciones, la CEAPA, que representa a los centros públicos y la CONCAPA, que representa a los concertados.

En cuanto a la participación en los centros privados no concertados, esta ley en el artículo 26 establece que los cauces de participación serán aquellos que defina el reglamento de régimen interior del centro.

La Ley Orgánica, 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), modificó algunos aspectos de la LODE que afectaban a la participación de padres y madres. La novedad más relevante fue que en el Consejo Escolar, uno de los representantes de padres y madres fuera escogido por la asociación más representativa.

La Ley Orgánica 10/2002, de la Calidad de la Educación, (LOCE), según Feito (2007), fue una vuelta atrás en lo que debe ser la democracia en la escuela. Esta ley supuso un cambio en la participación de la comunidad educativa de los centros públicos debido a que hubo un cambio en las competencias de los Consejos Escolares y de los Claustros. Resulta no menos que curiosa la regulación que esta ley hace en el título V “De los centros docentes”, donde los últimos capítulos se dedican al gobierno, control y gestión de los centros públicos, y en cambio no existe nada que hable al respecto sobre este mismo tema de los colegios concertados donde los mecanismos de participación y elección siguen siendo los mismos que había con la LODE. El Consejo Escolar no aprueba la programación general anual del centro, sus competencias se reducen a elaborar informes, a analizar, valorar y promover en lugar de decidir. También la elección o disolución del director deja de ser

competencia del Consejo Escolar y pasa a ser competencia de los representantes de las administraciones.

La Ley Orgánica de Educación, 2/2006 (LOE), en materia de participación se puede decir que como única novedad, tal y como afirma Frías, (2007), y según consta en el artículo 121.5 de dicha Ley, los centros promoverán compromisos educativos con las familias, donde se detallen las actividades que padres, madres, profesorado y alumnado se comprometan a desarrollar para mejorar el rendimiento académico.

Una particularidad de la nueva ley educativa aprobada En diciembre de 2013 y conocida popularmente como “Ley Wert” es que, más que la redacción de una nueva ley, es una modificación de leyes anteriores vigentes hasta este momento. De esta manera, la LOMCE modifica las letras a) b) e) h) e i) del artículo 127 de la LOE (2006) sobre las competencias del Consejo Escolar. En la nueva ley se establece que las competencias del máximo órgano de representación y participación de la comunidad escolar en el centro son:

- a) Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica. (Los relativos a la autonomía de los centros detallados más arriba)
- b) Evaluar la programación general anual (PGA) del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- e) Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y en las disposiciones que la desarrollen.
- h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y el equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- i) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

La dramática disminución de las competencias del Consejo Escolar queda reflejada en la redacción de las letras modificadas. Como se puede apreciar, donde antes los representantes de la comunidad educativa podían aprobar, decidir, proponer, fijar e, incluso, revocar, ahora sólo pueden conocer e informar sobre los diferentes asuntos relativos a la educación de los alumnos

y a la organización y gestión de los centros. La merma en el derecho y el deber de los padres (y del resto de la comunidad educativa) de participar efectivamente en la educación de sus hijos e intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos que garantiza la Constitución, parece más un hecho objetivo que una cuestión de interpretación.

2.2.2. Normativa de la participación de las familias en el sistema escolar a escala europea.

En el caso de Europa la situación relativa a la participación de las madres y los padres en los distintos niveles del sistema escolar, es necesario tener en cuenta que la representación de los mismos está relacionada con los modelos de administración educativa vigentes en cada país. Así, en los países donde la administración tiene un carácter centralizado, no existen órganos de representación a escala regional o local, ya que habitualmente no se toman decisiones en esos niveles. Por el contrario, en países como Alemania, donde las competencias nacionales en materia de educación son muy escasas, los órganos de representación se encuentran en el nivel de los estados federados (Länder), que corresponde al de la toma de decisiones. Las asociaciones de madres y padres existen en todos los Estados miembros de la Unión Europea, y lo habitual es que se organicen en federaciones y confederaciones regionales y nacionales. La adhesión a las mismas por parte de los padres y madres tiene carácter voluntario y suelen financiarse con las cuotas de sus asociados. En ocasiones, los propios directores o responsables de los centros son los encargados de promover la existencia de tales asociaciones y apoyar su actividad (Eurydice, 1996, 1997, 2004, 2008 y 2009; Hill y Peck, 2000).

Las asociaciones tienen autonomía de funcionamiento, y en la gran mayoría de los países están formadas únicamente por padres y madres de alumnos y alumnas, aunque, en el caso de Inglaterra y Gales y de Escocia funcionan las asociaciones de madres, padres y profesorado formadas por representantes de ambos colectivos.

Las tareas que las asociaciones de padres y madres realizan de manera habitual, suelen estar relacionadas con la organización de salidas, visitas culturales y actividades de tiempo libre para los alumnos y alumnas. En

algunos países, realizan también labores de formación con los propios padres y madres y, en ocasiones, trabajan en la adquisición de fondos para las escuelas. Generalmente, las asociaciones pueden participar en las decisiones y debates con las autoridades educativas de los diferentes países, si bien lo más frecuente es que dicha participación sea únicamente a título consultivo.

Los órganos de gobierno de las asociaciones suelen estar formados por madres y padres elegidos por los miembros de la propia asociación. En algunos países, los representantes de las madres y los padres en los órganos de representación de nivel central, regional o del centro escolar deben pertenecer a alguna de las asociaciones de padres madres.

A escala europea, existen varias federaciones que realizan el trabajo de coordinación de las asociaciones de madres y padres: La Confederación de Organizaciones Familiares de la Unión Europea (Confederation of Family Organizations in the European Union, COFACE). Creada 1958, colabora con las instituciones europeas en todos los sectores relacionados con los derechos e intereses de las familias. La Asociación Europea de Padres (European Parents Association, EPA). Fundada en 1985, en Milán, para establecer una asociación de los padres y familias de toda Europa. La Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica (Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique, OE-GIAPEC), que desde 1987 agrupa a las Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Católica en Europa.

2.3. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

La escuela y la familia, a pesar de que se necesitan, han tendido a marcar distancias entre ellas (Maulini, 1997; Dubet, 1997; Fernández 2007; Garreta 2014), aunque, por otro lado, cambios culturales recientes han ido favoreciendo esta relación. Pero para Montandon y Perrenoud (1994), la mejora del nivel de instrucción comporta un aumento de la ideología de la participación (social y escolar) en línea con la democratización de la sociedad. Además, la actitud de los ciudadanos respecto a los servicios públicos evoluciona reivindicando más derechos y comportándose como consumidores,

motivo por el que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas de sus actuaciones. Las condiciones antes citadas han ido favoreciendo la lenta pero creciente presencia de las familias en la escuela y la convicción y reivindicación de que así se favorece la consecución de los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas, además que se ha ido profundizando en los diferentes roles de los progenitores y su impacto (ver, por ejemplo, Jeynes, 2014). En España, la legislación, y en concreto la educativa, tal y como se ha visto anteriormente, ha ido también en esta dirección de favorecer la participación social y escolar, a pesar de altibajos. Pese a ello, aún nos encontramos lejos de que la escuela reconozca a las familias como *partenaires* y de que una mayoría de familias asuman un rol activo y se impliquen.

Las relaciones entre la escuela y la familia se consideran un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Sintetizando, entre los argumentos a favor de la implicación de las familias, destacaremos:

El hecho de que la misión educativa de las familias como primeras educadoras de las hijas y los hijos les obliga a tomar parte en todas las decisiones que afectan a su educación y, además, tienen la responsabilidad de manifestar interés respecto al buen funcionamiento del centro escolar, a través de una participación activa en las reuniones y en la toma de decisiones, pronunciándose y cooperando con la institución escolar. En España, esta visión es defendida, sobre todo, entre el movimiento de asociaciones de madres y padres del alumnado, ya que parten de la idea que *a priori* existe el derecho y la obligación de participar (ver Garreta, 2008, 2012).

Por otro lado, hay investigaciones que destacan el hecho de que la participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de las y los menores. La implicación familiar aumenta el desarrollo social del alumnado (Pourtois y Desmet, 2004) y la probabilidad de que pueda progresar en sus aprendizajes y actitudes (Epstein, 2004). Las personas partidarias de esta idea afirman que en la medida en que los procesos de aprendizaje de cada alumno y alumna no implican sólo mecanismos cognitivos, sino también una dinámica emocional, las actitudes de los padres y madres respecto al trabajo escolar, el interés que demuestran, el apoyo que dan, por nombrar alguna, ejercen una influencia

positiva sobre la relación que construye el alumnado con la escuela, sobre sus aprendizajes, sus resultados y sus actitudes (Epstein, 1995, 2001; Deslandes, 2004; Jeynes, 2011; Grant y Ray, 2013). Otros estudios insisten en los beneficios que consiguen las familias al participar activamente en la escuela. Así, Olmsted (1991) indica que la participación en los centros escolares genera efectos positivos en las familias: aprenden a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos e hijas, contribuyen en la escuela y el aula (ver también: Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014; Llevot y Bernad, 2015). Para Grant y Ray (2013) las familias desarrollan actitudes más positivas respecto al centro escolar y los docentes y comprenden mejor cómo se trabaja.

Finalmente, hallamos estudios que afirman que el profesorado con actitud positiva respecto a la participación parental consigue también beneficios, ya que comporta mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes, además de que incrementa la sensación de mayor eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura, 1990). Como indican Walker y Hoover-Dempsey (2008), contribuye de forma significativa a la moral de los docentes, así como al aprendizaje del alumnado y a la satisfacción de los progenitores. Además, también comporta que el trabajo docente se realice más fácilmente (Grant y Ray, 2013) y, de todo ello, se beneficie el funcionamiento de la escuela, ya que al ser expresión de democratización enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Charlot, 1994; Darling-Hammond, 1997, 2000; Furman, 2004).

2.3.1. La participación familiar en el Estado español.

Revisando la investigación realizada en España, también se apunta que entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo/escolar de los hijos e hijas. Martínez (1996) concluye que, cuando los padres participan en la vida escolar, se consiguen efectos positivos para el menor, para los profesores, para los progenitores y también para la escuela. Por su parte, Bolívar (2006) señala que cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias los hijos incrementan el rendimiento académico

y, además, el centro mejora su calidad educativa. También otros trabajos recientes (Garreta, Llevot y Bernad, 2011; Garreta, 2014) apuntan que, al parecer de los docentes, los representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y de los equipos directivos de los centros escolares la implicación de las familias en la escuela, la relación fluida, así como la comunicación continua en ambos sentidos, es clave para conseguir el éxito escolar del alumnado. También me gustaría citar el trabajo de Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014) que analizan la relación entre la participación familiar y el rendimiento académico del alumnado infantil, primario y secundario obligatorio. Sus resultados apuntan a que existe relación entre la participación de las familias en los centros escolares con los resultados escolares del alumnado, eso sí existen diferentes formas de participar vinculadas a patrones de rendimiento. De su trabajo se concluye que un factor de gran influencia positiva en el rendimiento es el sentido de pertenencia al centro/instituto. Además, son relevantes la existencia de un clima educativo familiar, así como las aspiraciones académicas de las familias. Partiendo de que es valorada como importante la participación de las familias, también es cierto que esta se encuentra condicionada por múltiples factores. Parece claro, tal y como lo demuestran las investigaciones al respecto, que el incremento del discurso y de prácticas más participativas en la sociedad ha comportado un mayor reconocimiento del rol de las familias en la escuela y ha comportado el desarrollo de dinámicas más participativas de las familias en los centros escolares e institutos; pero, a pesar de ello, y de todo el marco legal en el sistema educativo, aún existen barreras estructurales y resistencias para la plena participación de las familias en el sistema educativo.

A pesar de todo el marco normativo existente, la participación en educación sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo, aunque se sabe que es necesaria e imprescindible para la calidad de la misma y más hoy en día que se apuesta por una educación inclusiva, los bajos índices de participación y carencias que su práctica demuestra tal y como podemos comprobar en los diferentes estudios e investigaciones al respecto hace que ésta no sea positiva ni enriquecedora. Si cuando hablamos de una escuela inclusiva nos referimos a un espacio dirigido a responder a las necesidades del conjunto del alumnado y a incrementar su participación en el

aprendizaje, es necesario que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir los objetivos del centro y para ello es necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos, tal y como afirman Echeita y otros, (2004).

Ante esta situación cabría plantearnos ¿por qué ha fallado la democracia escolar? Uno de los principales problemas que nos encontramos es que algunos docentes sienten cierto recelo o ven como una intromisión la participación de alumnos o padres y madres en la labor docente, piensan que su autoridad o profesionalidad se estuviera cuestionando. Y en otros casos parecen conflictos de competencias entre el papel que juegan los padres y madres y los docentes dentro del Consejo Escolar.

“La Administración, una vez más, ha puesto al maestro contra las cuerdas de soportar a los padres de alumnos exigiendo explicaciones sobre su labor profesional, discutiendo con ellos las programaciones de aula u opinando acerca de si un tema es mejor darlo de un modo u otro o aplazarlo para el curso siguiente protegiendo a los alumnos del esfuerzo” (Ruiz Paz, 2000:107).

Ante este hecho, se puede también decir que otro de los inconvenientes es la falta de preparación y formación tanto de la familia como del profesorado en gestión participativa, además la familia y el alumnado en muchas ocasiones desconocen el marco normativo que les ampara, que tal vez sea por la falta de tradición en este tema en nuestro país. Por lo que muchos de los Consejos Escolares están faltos de contenido, y estos no pueden funcionar si no hay ciudadanos que participen en el ámbito educativo. *No puede haber Consejos Escolares participativos si al mismo tiempo la vida del centro, sus aulas, no son también democráticos. Da la sensación de que todos los debates parlamentarios sobre la conveniencia de otorgar poderes de decisión a la comunidad educativa son papel mojado.* (Feito, 2007:12-13).

Hoy en día en que las sociedades son cada vez más plurales y se apuesta por el modelo de educación intercultural para la integración de todo el alumnado, es necesaria la integración y el fomento en la participación de las personas de diferentes culturas, ante este hecho la Confederación española de asociaciones de padres (CEAPA) expone que la participación es menor entre las familias de origen inmigrante existiendo una diferente implicación en función

de su procedencia. Hay estudios que demuestran que no se puede afirmar que los padres y madres de clase media-alta participen más que los de la baja, pero su implicación en la vida escolar es mucho más que los de la clase obrera, (Lareau, 1987). Además muchas veces las madres y los padres sienten cierto recelo a participar de forma activa porque eso supondría en algunos casos cuestionar a los docentes y sienten que podría haber represalias hacia sus hijos e hijas.

En definitiva el Consejo Escolar, tal y como dice la CONCAPA (Confederación Católica de padres de alumnos y de familia), adapta el modelo de participación política a los centros escolares. Esta idea también la recoge Naval, (2003:187). Al igual que ocurre en la política, las madres y los padres y alumnado depositan su voto a sus representantes a los cuales rara vez se les pide explicaciones, y según el profesorado, las madres y los padres suelen verbalizar que suele ser un funcionamiento escasamente democrático. Los Consejos Escolares a nivel intermedio, donde se trataban cuestiones mucho más cercanas a los problemas de sus hijas e hijos, como por ejemplo el de aula, de curso y de nivel, han desaparecido. Por otro lado, la legislación actual en materia de participación, sólo contempla a la hora de participar a las personas que tengan una relación directa con el centro educativo, por lo que se llega al error de que la participación se entienda como una actividad cerrada al entorno.

Como alternativa ante estos hechos expuestos y que dan lugar a una bajísima tasa de participación en el Consejo Escolar por parte del alumnado y de los padres y madres, es necesario reformular las líneas tradicionales que se han mantenido hasta ahora en cuestiones de participación educativa. Es necesario un nuevo modelo de representación basado en una democracia deliberativa, centros donde ya han tomado medidas de este tipo han establecido instrumentos intermedios de participación para llevar a cabo una democracia más profunda, algunos ejemplos son asambleas semanales de delegados y delegadas así como asambleas de padres y madres por grupo.

2.3.2. La participación familiar en diferentes países europeos

En el momento actual, debido a esta cuestión, existe una preocupación, ampliamente extendida en un buen número de países europeos, por superar los obstáculos e incrementar la participación de las madres y los padres, ya que esta se considera una clave fundamental para alcanzar el éxito escolar. Por esa razón, las aproximaciones más recientes a este tema, emprendidas en las reformas llevadas a cabo en sistemas como los de Inglaterra y Gales, Escocia o los Países Bajos, se centran en impulsar la participación “real” de las familias y la colaboración de las madres y los padres como socios de las escuelas en la educación de sus hijas e hijos.

En Inglaterra y Gales, las políticas emprendidas por el Partido Laborista entre 1997 y 2010, al igual que las que desarrollaron anteriormente los gobiernos conservadores, tuvieron como objetivo explícito el incremento del poder de elección de los padres y madres en el sistema escolar y de su responsabilidad e implicación en la educación de sus hijas e hijos. Aunque, en cierto modo, esas políticas han perdido parte de su fuerza en el momento actual; su idea de base, como sugiere el expresivo título del informe publicado por el Departamento de Educación en 2007, es que los padres “importan” (Every Parent Matter) (DFE, 2007). En las medidas adoptadas durante todo ese periodo, se percibe, además, la influencia de la investigación desarrollada sobre este tema en Estados Unidos por autores como Epstein, cuya clasificación sobre los tipos de implicación entre la familia y la escuela prevalece en buena parte de la literatura actual (Reynolds, 2005).

En Escocia, la legislación educativa aprobada por el Gobierno a partir del año 2006, entre la que destaca la Scottish Schools (parental involvement) Act 2006, parte también de la base de que incrementar la voz de los padres es una piedra angular para la mejora del sistema escolar (Thomson, Mawdsley y Payne, 2009). Por esta razón, cada autoridad educativa está obligada a desarrollar una estrategia para la implicación de los padres, que debe ser revisada periódicamente. Como complemento a la normativa aprobada a este respecto, se han desarrollado herramientas que incluyen una serie de ideas prácticas y actividades para incrementar la implicación parental. Además,

desde hace algunos años, los inspectores de educación tienen, como uno de los aspectos centrales de las inspecciones realizadas en las escuelas, la implicación de los padres y madres en el centro, para lo que se han elaborado indicadores de calidad con vistas a su evaluación. Las escuelas son clasificadas de acuerdo al progreso experimentado en relación con esos indicadores (Berndt, 2009).

En los Países Bajos, junto al tradicional derecho a la elección de centro y a la creación de escuelas por parte de los padres y las madres, que se ha visto reforzado en los últimos años, la reforma educativa, iniciada en el 2011, enfatiza la responsabilidad conjunta que los centros escolares y las madres y padres tienen en el aprendizaje. Se busca una cooperación efectiva entre ambos sectores, más allá de los mecanismos de participación contemplados en la legislación, impulsando a las escuelas a desarrollar las condiciones necesarias para establecer la colaboración. Los centros deben tener una función de apoyo a las iniciativas presentadas por los padres y madres, fomentando la creación de redes y grupos de participación en la escuela.

No solo en estos países, sino, en general, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, se están impulsando, desde hace algunos años, numerosas iniciativas destinadas a implicar a los padres y las madres de las familias menos favorecidas en la vida de las escuelas. De hecho, en un buen número de países existen políticas destinadas específicamente a las madres y padres inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o con menores recursos, ya que la participación de los padres y las madres resulta determinante para alcanzar el éxito escolar en estos colectivos (Crozier, 2012; Hill y Peck, 2000; Reynolds, 2005).

Por otra parte, y en paralelo a las reformas iniciadas en las políticas nacionales de los países europeos, existen también iniciativas encaminadas al fomento de la participación de los padres y madres que han sido desarrolladas en el nivel supranacional, impulsadas por diversas instancias y apoyadas por organismos internacionales, como la Unión Europea y el Consejo de Europa.

Entre las iniciativas emprendidas con el apoyo de la Unión Europea cabe destacar el Observatorio de la participación de las madres y los padres en la educación, creado por un consorcio de instituciones agrupadas en la Red

Europea sobre la gobernanza de la educación en Europa (REGE). Se trata de un instrumento de información e investigación sobre la participación de los padres y las madres en los sistemas educativos de Europa, que proporciona herramientas adaptables a diferentes contextos, especialmente a los centros escolares, tanto para expertos como para no especialistas. Además, el Observatorio proporciona información sobre el estado de participación de las madres y los padres en quince países de la Unión Europea, lo que permite conocer la posición relativa de cada sistema educativo en este aspecto.

Junto a lo anterior, desde el año 2005 existe la Red Europea “Cooperación entre padres y escuela”, cuya finalidad es profundizar en la mejora de la cooperación entre las familias y los centros escolares. Entre otras iniciativas, esta Red ha formulado una serie de recomendaciones destinadas a la mejora de la cooperación. En ellas, se indica que la participación debe estar claramente regulada en la normativa en forma de derechos de los padres, y debe ser considerada como un criterio para la calidad de la escuela, incluyéndola en los estándares de calidad de los centros escolares en todos los países (Copasch, 2008).

Existen, además, varios proyectos europeos relacionados con la temática de la participación. Por solo citar un ejemplo, puede mencionarse el denominado “Implica a los padres – Mejora la escuela” (Involve Parents – Improve School), en el que colaboran 11 países y cuyo fin es promover la implicación de los padres en la vida escolar, prestando una atención especial a las familias de origen inmigrante y con mayores dificultades.

Pero no solo la Unión Europea concede en estos momentos relevancia a esta cuestión. Para el Consejo de Europa, que abarca un conjunto más amplio de países, es también un tema central. De hecho, a lo largo de la pasada década, el sector de Educación de este organismo ha subrayado cómo la calidad de la educación y la buena gobernanza, mediante el principio de participación democrática, son dos factores que van de la mano. En la década actual, el Consejo ha establecido, dentro de las recomendaciones incluidas en la Carta sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos, una recomendación centrada específicamente en la gobernanza de las instituciones educativas, en la que indica a los estados

miembros que deben promover el gobierno democrático de los centros escolares, impulsando y facilitando la participación activa de los estudiantes, el personal de la escuela y los padres (Council of Europe, 2010).

En el Programa de trabajo 2012-13, adoptado por los ministros de los países miembros del Consejo, se considera la “participación”...no solo como una dimensión principal de la gobernanza, sino también como un elemento clave que contribuirá a desarrollar y sostener la “calidad” a través de las preocupaciones y responsabilidades compartidas de todos los sectores implicados. La participación implica que aunque las instituciones democráticas son importantes, estas no funcionarán en la práctica sin la participación activa de los ciudadanos, en este caso los miembros de la comunidad educativa” (Council of Europe, 2013: 2).

2.3.3. Nuevos retos en la participación familiar

Por esta razón, uno de los mayores retos para la implementación efectiva de los estándares de calidad en educación, desde una aproximación basada en los derechos humanos, es precisamente la implicación de los padres y las madres, el profesorado y el alumnado en el gobierno de la educación. De acuerdo con la posición de este organismo, las madres y los padres tienen que jugar un papel determinante en la educación, y es necesaria su participación efectiva. Para alcanzarla no son suficientes los mecanismos formales que existen en los estados miembros, especialmente en el caso de los padres y las madres de contextos sociales desaventajados, sino que es necesario crear nuevos mecanismos y desarrollar nuevos métodos.

Teniendo en cuenta todo este conjunto de iniciativas, parece razonable plantear que, de cara al futuro cercano, se perfila una tendencia a reforzar la atención al tema de la participación de los progenitores en los sistemas escolares. Poco a poco los planteamientos tradicionales de la participación, que han marcado la legislación de la mayoría de los países, van dando paso a una visión que enfatiza la importancia de la colaboración entre familias y escuela. El papel de los padres y las madres en el acompañamiento de la vida escolar de sus hijos e hijas y su participación en la definición de la orientación

estratégica de la enseñanza se considera fundamental para garantizar una gestión más democrática de la escuela, pero, sobre todo, para alcanzar mejores resultados en la educación, por lo que los esfuerzos se dirigen a ese objetivo. Por ello la LOMCE, no tiene ningún sentido dentro del marco europeo.

En relación con ello, el reto para los próximos años es que las escuelas funcionen realmente de un modo participativo. Este reto es especialmente importante si se considera que, en muchos sistemas, las políticas que buscan impulsar la participación vienen impuestas desde arriba, desde las iniciativas de reforma planteadas por la propia administración, y no proceden del arraigo de una verdadera cultura participativa ni de una demanda de quienes componen la comunidad escolar. Se ha constatado ya que las normas no crean por sí mismas la atmósfera de apertura y aceptación que es necesaria para la cooperación efectiva, por lo que resulta necesario crear en los sistemas oportunidades que fomenten la participación. Requisitos esenciales para ello son el diálogo, la transparencia y la consideración de las madres y los padres como socios educativos en términos de igualdad. Las modificaciones en la estructura organizativa tradicional de los centros, emprendidas ya por algunos sistemas, pueden facilitar el camino, pero se requiere sobre todo un cambio en la cultura de las escuelas, más lenta y difícil de conseguir.

Tal y como indica Maroto (2006), no podemos dar por supuesto que los alumnos vienen motivados para aprender y esforzarse, ni que los padres quieren y saben apoyar educativamente a sus hijos. Asumir o no estos planteamientos es lo que marca la diferencia entre centros. Y si potenciar la participación de las familias es una responsabilidad del centro, esto debe plasmarse en iniciativas y planes concretos, articulando cauces formales e informales de relación permanente y no limitarse a la organización de actividades extraescolares, de ahí que todos los centros deberían de tener un plan de relación con las familias específico que vaya más allá de los que marca la ley. En definitiva se trata de aprovechar los estrechos vínculos que existen entre los miembros familiares con sus hijos, para conseguir su compromiso con valores y objetivos educativos y sociales, recordando que la familia está dentro de una sociedad formada a su vez por otras familias. Los centros tienen que dar lugar a la diversidad familiar existentes en la actualidad, muchos docentes

cuando programan piensan en un tipo de familia estándar, lo cual no debería ser así. Los centros deben analizar los cambios en las funciones socializadoras y educativas que se derivan de las nuevas estructuras familiares (monoparentales, reconstituidas, de progenitores del mismo sexo...) y adecuar a ellas su intervención.

Según Gimeno, (2000), para conseguir una democratización real de la educación habría que equilibrar dos tendencias que las reformas educativas de los últimos años han polarizado: 1.- Asegurar a todos los alumnos y alumnas unas condiciones básicas para una escolarización de calidad (principio de igualdad). 2.- Dar una atención individualizada, atendiendo a características y necesidades específicas de personas, familias y grupos (principio de diversidad), la atención a la diversidad debe ser desde la inclusión y la compensación sin dejar de lado la formación común.

Avanzar en la democracia educativa requiere un tratamiento justo a la diversidad, persiguiendo una “diversidad equitativa” mediante políticas familiares compensatorias, (Escudero, 2002). Una escuela democrática no sólo tolera la participación, sino que la promueve, la democracia necesita ser actualizada, reinventada, con estrategias y medidas concretas, esto requiere, según Maroto (2006): a) Dinamizar los sistemas de participación cotidianos, más próximos a las necesidades de los participantes (tutorías, vocalías de padres entre otros); b) Dar cabida a las vivencias de las familias, partiendo de sus problemas y necesidades para organizar el currículum y evitando excluir las formas culturales de los grupos menos desfavorecidos; c) Desarrollar programas específicos dirigidos a la mejora de las relaciones y la creación de un clima de convivencia, tales como programas de acogida o transiciones, de ayuda entre iguales, de mediación escolar; d) Potenciar el trabajo conjunto de las familias con el profesorado, organizando seminarios conjuntos, aprovechando las reuniones de aula para trabajar temas educativos con los padres entre otras actividades. Los directores deben apoyar con espacios, tiempo, formación e información este trabajo participativo.

Estos principios requieren estrategias concretas, según Maroto (2006), en la acogida a los nuevos alumnos y alumnas, en que los padres y madres delegadas de curso pueden ejercer un papel de mediación, en las reuniones con el grupo de madres y padres y sesiones de tutoría individualizada, en la

formación del profesorado entre otras actividades. Para Kñallinsky (1999) es importante la formación de los participantes, esta formación debe incluir a todos los colectivos, padres, madres, estudiantes y profesorado.

Numerosas experiencias de participación escolar demuestran no sólo que son posibilidades reales, sino que además, cuando se llevan a la práctica se consiguen las mejores expectativas aunque lo primero que hay que combatir a juicio de Ortega, (1994), es el escepticismo del profesorado. Numerosas experiencias de diferentes Comunidades Autónomas podríamos citar pero nos vamos a remitir a dos, una de la ESO y otra de Bachillerato, serían la de la AMPA del CEIP Agustí Gifre de Girona, y la protagonizada por varios IES de la Comarca del Nordeste de Tenerife con participación de la Consejería de Educación y la Universidad de La Laguna bajo la coordinación de Rosa María de la Guardia, cuyo resultado en ambos casos es una gran participación de los padres incluso en núcleos de población dispersa, así como una mejora de los padres con el centro que repercute positivamente en los alumnos. (Maroto, 2006).

En España, es en los centros educativos en Comunidad de Aprendizaje, en lo que al ámbito de participación se refiere, hay que destacar el incremento de la participación de la comunidad educativa en diversos aspectos que cubren los campos de funcionamiento, gestión y organización escolar, así como a la implementación del currículum. Éste tipo de participación se suma a las participaciones habituales como son en las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar las comisiones mixtas, los grupos interactivos, las asambleas de familiares y las de los y las delegadas de aula entre otros.

Las comisiones mixtas son la auténtica forma de participación y gestión democrática de los centros escolares, las forman el alumnado, los padres y madres, el profesorado y el voluntariado en partes iguales y todos ellos tienen el mismo poder de decisión y participación. Las comisiones se encargan de que se realicen los objetivos y metas propuestas por la comunidad educativa primando la argumentación y el consenso y nunca la posición de poder que ocupe cada persona. Las comisiones establecidas se coordinan desde la comisión gestora en la que participa el equipo directivo del centro.

A modo de conclusión y recalcando lo que en este capítulo se ha dicho, tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos claves para el éxito de una escuela inclusiva. En los últimos años, poco a poco se han ido involucrando mucho más las familias en el centro escolar, pero a pesar de ello su número sigue siendo muy bajo, por lo que hay que lograr una mayor participación de las mismas e implicar activamente a la comunidad. A pesar de la normativa existente y los mecanismos de participación, estos no funcionan adecuadamente y la comunidad educativa (padres-madres, alumnado y profesorado) siente recelos ante la participación activa por diferentes motivos expuestos en el tema. Es necesaria una reformulación del sistema democrático de participación en los centros, apostando por una democracia más deliberativa dando lugar a que la participación se extienda a toda la comunidad en general, incluido a vecinos y diferentes instituciones que interactúen con el centro educativo. Este cambio de modelo participativo en el sector educativo fomenta que los individuos y los grupos sociales (la comunidad) se comprometan vivamente en el proceso de la educación, y no se les contemple como entes pasivos, sino que ellos pueden implicarse en la detección de las necesidades, en la elaboración de propuestas, ejecución de las mismas y su posterior evaluación. Si escuelas, madres y padres desean colaborar más intensamente, no solo se necesitan disposiciones legales, sino también la creación de estructuras destinadas a ello. Es también importante que cada escuela pueda desarrollar sus métodos y procedimientos específicos, de acuerdo con sus características sociogeográficas y su tipo de alumnado. Dada la heterogeneidad creciente entre padres, madres y estudiantes, no puede existir un modelo válido de cooperación de carácter universal (Copash, 2006).

Por todo lo anterior, es imprescindible que el futuro docente adquiera habilidades necesarias para el empoderamiento en participación ciudadana así como la metodología y técnicas utilizadas en democracia deliberativa. Por último, no podemos olvidar la serie de oportunidades que pueden ofrecer las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para desarrollar la participación ciudadana. Estas ventajas posibilitan una comunicación masiva, animan a la participación, promocionan los esfuerzos colectivos, aumentan la participación, son un nuevo recurso educativo y gratuito, presentan una información organizada facilitando las nuevas formas de educación.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

“... el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle” (Castells, 1994)

En éste capítulo nos centraremos en revisar algunas de las corrientes teóricas críticas de las ciencias sociales y educativas, mediante ellas trataremos de justificar la elaboración de una teoría que nos ayude a comprender las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje. La elección de estos autores se ha visto motivada porque consideramos que son los más significativos para nuestro estudio, ya que sus aportaciones van en la línea de la transformación para poder conseguir la igualdad de las personas y la dignidad de las mismas. Partimos del principio de que estas teorías críticas parten de que la sociedad que queremos, se construye mediante el consenso y la interacción comunicativa entre las personas, por lo que consideramos que es un modelo ideal para los tiempos que estamos viviendo y los que queremos para los centros educativos de nuestros hijos e hijas.

3.1. EVOLUCIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN.

Las Comunidades de Aprendizaje suponen la materialización de paradigmas educativos. Desde la Modernidad hasta la sociedad actual. La modernidad, en cuanto producto de la Ilustración, nace como un movimiento que provoca la evolución de la sociedad en el que prima la razón. Las personas, mediante la razón podrán rechazar la tiranía, la superstición, la ignorancia y los dogmas de fe impuestos por la Iglesia. En la Ilustración se buscaba una verdad científica para explicar la realidad del mundo mediante la razón. Fue un movimiento cultural que comenzó a desarrollarse en Europa, principalmente en Francia desde el siglo XVIII hasta la Revolución Francesa. Fue de gran influencia en aspectos sociales, económicos, políticos, ciencias y artes en los países occidentales. La evolución del pensamiento burgués es lo que dio origen a la Ilustración.

Un grupo de personas pertenecientes a grupos intelectuales burgueses fueron los que permitieron la transformación en los sistemas social, político y económico. Causó la revolución de las ideas y el conocimiento, fue un periodo de cambios profundos y enriquecimiento que originó guerras como la Revolución Francesa y la Revolución Industrial en Inglaterra. En Francia entre

1751 y 1765 nace la primera Enciclopedia, fue creada por Denis Diderot y Jean Le Rond D'Alembert y también colaboraron en ella Voltaire, Rousseau y Montesquieu, la finalidad de ésta Enciclopedia era que el pueblo dejara de ser inculto y empezara a pensar por sí mismo y de esta forma poder terminar con un periodo de dictaduras e injusticias.

Para Jerez Mir (1993) en estos cambios no todo es tan bueno o tan bonito, ya que las personas se ven afectadas y sometidas a la razón del Estado, del dinero y de la cultura de los grupos dominantes que tienden a homogeneizar todos los espacios de la vida de las personas y de los pueblos. Universalidad y racionalidad conducen a dos visiones antagónicas de la modernidad, el socialismo marxista y el liberalismo burgés, ambos de corte revolucionaria. Ambas visiones mantienen la fe en el progreso, pero al mismo tiempo, los derechos individuales, el fondo romántico de la preeminencia del yo y de la individualización, ejercen de contrapeso a la razón instrumental. Esta retórica entre la masificación y el comunitarismo entre iguales, entre la racionalización y el yo marcará las ideologías de la época.

Es con la modernidad que los estados comienzan a organizar los sistemas escolares nacionales. Es en el siglo XIX cuando se crean la mayoría de los sistemas educativos que mantenemos en nuestros días con algún que otro cambio para adaptarse a los tiempos que corren. Con el acceso a la escuela, el alumnado tendrá acceso a la razón universal y podrán desprenderse de su conservadurismo, las supersticiones atávicas y el localismo. Por tanto, progreso nacional y escuela van unidas, pero a su vez, esta homogeneización instrumental se despreocupa de las diferencias sociales, de las relaciones entre las personas y de las desigualdades culturales o individuales en el acceso al sistema educativo.

Con lo que se ha visto, el sistema educativo tiene un componente de ambigüedad, por un lado, el acceso a la educación formal reglada es cada día mayoritario entre la infancia y la juventud sin tener en cuenta la clase social y también se van ampliando los años obligatorios de permanencia en la institución. Esta conquista social favorece a la clase trabajadora, pero por otro lado, el sistema educativo esta instrumentalizado por el propio sistema social

en beneficio de los intereses de las clases dominantes. La mayoría de la población va alcanzando poco a poco una discreta formación básica.

3.1.1. Referentes teóricos de las Comunidades de Aprendizaje

Como todas las corrientes teóricas, la modernidad también entra en crisis por un excesivo dominio de la razón instrumental del sistema que conlleva a unas deficiencias en su funcionamiento al darle a la administración una excesiva burocratización y autonomía lo que provoca un entrometimiento de lo público en la vida privada, primando el poder económico y los intereses sobre los valores ecológicos. Este posicionamiento lo mantendrán los reformismos políticos incluidos los socialdemócratas. Otra respuesta es el regreso a los fundamentos culturales fuertes. Estos son los neoconservadurismos en palabras de Giddens (1996: 31-42)

Es en los años setenta cuando se atisba la superación de la modernidad mediante el rechazo a las ideologías dominantes, que son las que posibilitan el cambio. Aparece en ese momento un movimiento postmoderno como enfrentamiento a la modernidad. La orientación de este movimiento, especialmente su repulsión al racionalismo, al sentido de la historia y al progreso, enlazan con la obra de Nietzsche (1985) que considera que la historia es un fenómeno absurdo y excesivamente dominado por los débiles. Otro autor inspirador del postmodernismo es Heidegger que tiene una importante participación intelectual en el nazismo.

Nosotros que apelamos a otra fe, que consideramos la tendencia democrática no sólo como una tendencia degenerada de organización política, sino como una forma decadente y disminuida de la humanidad, a la que reduce a la mediocridad y cuyo valor aminora, ¿dónde pondremos nuestra esperanza? (Nietzsche, 1985: 126).

Para ellos [los verdaderos filósofos] “conocimiento” es creación, su obra consiste en legislar, su voluntad de verdad es voluntad de poder (Nietzsche, 1985: 140).

El postmodernismo se basa en el agotamiento y la contradicción de la modernidad primera. Se pone en duda la razón instrumental.

Posiblemente el mejor enjuiciamiento del postmodernismo lo podemos leer en estas palabras de Habermas:

“No podemos excluir de antemano que el neoconservadurismo, o el anarquismo de inspiración estética, en nombre de una despedida de la modernidad no estén probando sino una nueva rebelión contra ella. Pudiera ser que bajo ese manto de postilustración no se ocultara sino la complicidad con una ya venerable tradición de contrailustración (Habermas 1989:15)

Antes de comenzar con las teorías de las ciencias sociales se hace una reflexión sobre algunos efectos del razonamiento postmoderno en la educación. Si desaparece el concepto de valor, nos lleva a un cambio sin organización, a la ausencia del esfuerzo en la consecución de fines determinados para el progreso del alumnado. La satisfacción personal o la felicidad ante la carencia de una escala de valor será sustituida por cualquier tipo de educación moral. Sin valores no hay responsabilidad, por lo que cualquier acción educativa llevará a un camino sin sentido. Las desigualdades seguirán manteniéndose si no se tiene un respeto comprometido con y por la cultura de otros grupos sociales. En el razonamiento postmoderno se hace difícil percibir ideas que fundamenten la acción educativa, ya que la crítica a la razón dificulta la elaboración de propuestas educativas destinadas a la intervención y transformación de los medios sociales más desfavorecidos. *(Bernstein, 1975: 145)*

Hoy día se acepta de modo incuestionable el pluralismo cognitivo en la teoría social. Así, la Sociología de la Educación, como toda ciencia social, es un saber en permanente construcción, en el que coexisten en mutua tensión creadora diversas orientaciones epistemológicas y matrices teóricas.

Marx, Durkheim y Weber, constituyeron paradigmas diferentes en el estudio de la sociedad. Tras este periodo clásico, cuando se institucionaliza la sociología de la educación, se lleva a cabo con el consenso mediante el dominio de un paradigma, el estructural-funcionalismo. El despertar de la misma se ha conceptualizado como crisis cuando en realidad es una explosión teórica necesaria para abordar la compleja realidad social, que refleja entre

otras cosas, una situación de desencanto que ha estado ejerciendo un colonialismo sociológico, con movimientos subversivos, pero sin fuerza, debido entre otras causas, al espejismo del desarrollo.

Emile Durkheim en educación y socialización rechaza la posición idealista de la educación, que conceptualiza la misma como el desarrollo armónico de facultades humanas. Entiende que no se puede abordar la educación en abstracto, sino como conjunto de prácticas y de instituciones sociales ligada a sociedades históricas. Así, la educación no es un proceso de desarrollo armónico natural, sino de creación, de producción social, en la que las relaciones que se establecen, son relaciones asimétricas de dominación ideológica. Para Durkheim "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado"(Durkheim, 1975: 53-54)

Considera la escuela como un microcosmos social, el examen de las relaciones entre sociedad y escuela constituye el eje central de su sociología de la educación, vinculado muy estrechamente a su concepto de estructura social y a su teoría de la división del trabajo. Durkheim entiende la educación como instrumento, como núcleo básico de doctrina moral, y concibe el sistema de enseñanza como la institución clave para imponer ese sistema moral.

Durkheim afirma explícitamente que el sistema educativo es "un verdadero instrumento de dominación de las almas" (Durkheim, 1982: 26), lo que implica, según Lerena (1985), que en la obra de Durkheim está "ya" presente que el lugar de la educación y de la escuela es el lugar del poder, el lugar de la ideología y el lugar del conflicto. Por otra parte, la sociedad se reproduce en la escuela, pero en la relación entre escuela y sociedad se da doble dirección, esto es, se produce un "feed-back".

Esta misma abstracción, "sociedad en su conjunto" como siempre anterior y superior al individuo lleva a Durkheim, a abandonar "toda implicación dialéctica entre sujeto y objeto, para sostener la imperiosa imposición que el

objeto -sociedad- realiza sobre el sujeto, hasta el punto de dejar reducido este último a una entidad socialmente moldeada (Ortega, 1986).

La Sociología de la Educación de Durkheim se muestra en su conjunto como una teoría de la dominación en la que la educación es un medio moral que utiliza la autoridad para generar individuos dotados de conciencias responsables, además de legitimar el orden social ajustando al sujeto a su rol respecto a los fines socialmente encomendados.

Para **Karl Marx**, la educación es un proceso de socialización, en el que los distintos agentes moldean al individuo en un proceso asimilativo y adaptativo del medio en el que interactúa con los otros. El sistema educativo, como instrucción social, se convierte en el vehículo más propicio para la transmisión de la cultura dominante y reproducción de la estructura social.

Indudablemente la escuela es un agente fundamental en la conservación de las desigualdades, También considera conveniente en la Escuela la exclusión de las materias que pueden ser sometidas al razonamiento ideológico, dejando aquellas otras de tipo numérico.

En lo que se refiere al modelo heurístico heredado de Marx, Jerez Mir (1963) señala que su sociología de la cultura y de la educación parte de la primacía causal y explicativa de las relaciones sociales materiales sobre las relaciones simbólicas en general, y de las relaciones económicas sobre el conjunto de la cultura, en particular.

Tal como Fernández Enguita (1985) destaca, el valor de la obra de Marx para la Sociología de la Educación deviene de aquellos aspectos que, en sentido amplio, constituyen los ejes centrales del análisis de Marx, que representan un modelo analítico y de clarificación conceptual para analizar las manifestaciones formales y no formales de la educación. Estos ejes serían: 1) El materialismo histórico, que problematiza la relación entre conciencia y existencia, entre ser social y ser consciente, entre la realidad material y la ideología o conciencia social; 2) La Antropología del trabajo; 3) Su teoría de la ideología, y 4) una última línea temática, especialmente importante para la

educación y la escuela, deriva de las consecuencias de considerar a la educación como parte del proceso de producción de la fuerza de trabajo.

Siguiendo a Carlos Lerena (1985), en la obra de Marx, nos encontramos con dos proposiciones fundamentales que afectan a la concepción que tiene de la educación: la unión de la enseñanza y producción por una parte, y la formación del hombre polivalente como objetivo de la escuela y la sociedad socialista, por otra.

En la sociedad capitalista las relaciones sociales de producción se caracterizan por la división social del trabajo, origen fundamental de las contradicciones sociales, de la fragmentación de la sociedad en clases, cuya máxima expresión es la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual (Marx y Engels 1970: p 32)

La propuesta de Marx es, por tanto, la de fusionar enseñanza y producción, ya que es en el mundo real de las relaciones materiales donde se configura la conciencia y, en definitiva, donde reside la posibilidad de transformación de la sociedad.

Por consiguiente, apunta Lerena, "es el potencial revolucionario de los niños y de los jóvenes, y las posibilidades de transformación de la realidad social por esta vía, lo que está reivindicando. Aquélla da como producto el "hombre polivalente", esto es, el hombre de la sociedad comunista y sin clases" (Lerena, 1985: 113), donde habrá superado las tres alienaciones a las que se encuentra sometido en la sociedad capitalista: la religiosa, la política y la laboral.

Max Weber (1979:172) piensa la educación como expresión de su teoría de la dominación. La sociología de la educación de Weber está inseparablemente conectada con su teoría del poder, profundamente inscrita en sus análisis de las relaciones de dominación. Lerena (1985), destaca tres cuestiones fundamentales, la homología estructural iglesia-escuela, las formas de educación asociada a los "tipos puros de dominación", y las relaciones entre escuela y burocracia.

El sistema escolar para Weber realiza un conjunto de funciones, dentro de las cuales destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura, de inculcación sistemática de la misma, de legitimación del orden social, y, en fin, de reproducción del sistema de relaciones de dominación. De acuerdo con su concepción historicista, los modelos concuerdan con un tipo de sociedad históricamente determinada.

a) *Educación carismática*: correspondiente al tipo de "autoridad carismática", basada en "la entrega extracotidiana de la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas..." (Weber, 1979: 172)

El objetivo de esta educación es estimular las cualidades personales, las virtualidades preexistentes en los individuos, procurando su "despertar", puesto que, como él mismo escribe, "...el carisma no se puede enseñar, ni adquirir por instrucción. O bien existe in nuce, o se infiltra a través de un milagro de renacimiento mágico, de lo contrario es imposible conseguirlo" (Weber, 1972:520). Para Lerena este tipo de educación es la versión más pura del pensamiento esencialista en este campo: "El maestro, en un segundo plano y en funciones de partero, no produce, sino que extrae las cualidades que el alumno tiene ya. No se trata de una tarea de formación, sino de conversión: el alumno tiene que negarse a su estado actual y tratar de alcanzar o recuperar su auténtica personalidad" (Lerena, 1985:150).

b) *Educación humanista*: correspondiente al tipo de "autoridad tradicional", fundado en la "creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones (...) y en la legitimidad de los señalados por esa tradición (...)" (Weber, 1979: 172)

Este modelo educativo pretende el cultivo y reproducción de las particulares actitudes que expresan un estilo de vida, un "ethos" específico, propio de cada uno de los grupos que componen el orden social. *"La pedagogía cultivada -dice- intenta educar un tipo de hombre cultivado, cuyo carácter depende del ideal de cultura correspondiente al estrato decisivo. Y ello significa educar a una persona para determinada actitud, interna y externa en la vida"* (Weber, 1972:520).

La educación es expresión, por tanto, de una particular cultura o modo de vida reconocido socialmente como superior. Esto es especialmente importante para el "grupo de status", en tanto carece del carácter objetivo que acompaña a la división de clases, dada la naturaleza de las leyes del mercado. Los "grupos de status" presentan, a veces, fronteras confusas e imprecisas, lo que hace necesario utilizar la educación para destacar aquellos rasgos que favorezcan la evaluación intersubjetiva de las cualidades propias por parte del grupo y de los demás grupos (Weber, 1979: 750 y ss.)

c) *Educación del experto*: correspondiente al tipo de "autoridad legal" o racional, "que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad..." (Weber, 1979: 172). Este tercer modelo de educación va asociado al proceso de racionalización y burocratización crecientes en la sociedad contemporánea. Así pues, la escuela tendrá como objetivo la instrucción hasta que los alumnos alcancen los diferentes niveles con los cuales encajar en la estructura burocrática de la nueva administración.

Esto lleva a considerar al autor que la racionalización y burocratización de las sociedades modernas, da lugar a formas más justas de desigualdad social y política, al tomar como relevantes para la adjudicación del status ocupacional del individuo solamente sus méritos personales acreditados en el mercado educativo. Weber sin embargo, observa al mismo tiempo, que este fenómeno de la selección meritocrática da lugar a la creación de nuevas barreras sociales: (Weber, 1979: 751).

Para **Talcott Parsons** entre las instancias donde la socialización se lleva a cabo de manera más manifiesta, sistemática y decidida destaca a la familia y a la escuela. La socialización que se produce en la familia, está estructurada sobre una diferenciación biológica general en base al sexo, rango de nacimiento y edad, en contraste con la escuela que, como afirma Parsons (1990: 176), es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos.

Parsons, en su análisis centrado en la enseñanza primaria, atribuye a ésta cuatro funciones básicas: primera, emancipa al niño de su primitiva identificación emotiva familiar. Segunda, le inculca una serie de valores y conocimientos que no pueden ser adquiridos en la familia. Tercera, diferencia y jerarquiza al alumno según su rendimiento. Cuarto, selecciona y distribuye los recursos humanos según la estructura funcional de la sociedad adulta.

Para **Pierre Bourdieu**, el sistema educativo es un conjunto de mecanismos institucionales por los que se halla asegurada la transmisión entre generaciones de la cultura heredada. Hasta aquí no hay diferencia con las teorías clásicas, no obstante, lo innovador de este autor es que denuncia que éstas tienden a disociar la reproducción cultural de la social, ignorando el efecto de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza, y la reproducción social mediante la reproducción cultural. Desde esta perspectiva se marca un doble objetivo: 1º por una parte, desvelar los mecanismos institucionales del sistema educativo a través de los cuales tiene lugar la reproducción cultural.; y 2º de otra, mostrar cómo esa reproducción cultural contribuye, a su vez, a mantener y reforzar las estructuras sociales vigentes. Con este planteamiento de partida, Bourdieu y Passeron elaboraron la teoría de la "violencia simbólica".

Por "*violencia simbólica*" hay que entender no sólo la capacidad que tiene el poder para imponer significaciones, sino además imponerlas como legítimas, disimulando, por tanto, las relaciones de fuerza en que ese poder se sustenta. Coherentemente, es éste el cometido del sistema de enseñanza, que a través de sus prácticas pedagógicas y de toda su acción educativa, constituye un proceso de "violencia simbólica" que impone arbitrariedades culturales mediante el apoyo de un poder igualmente arbitrario (Bourdieu y Passeron, 1977).

De esta forma Julia Varela (1989) destaca "... la exclusión de los sujetos pertenecientes a grupos o clases dominadas, que en virtud de exámenes, controles continuos y aparatosas pruebas de objetividad, adoptará la apariencia de auto-exclusión, lo cual significa al mismo tiempo el reconocimiento de un saber legítimo que contribuye a perpetuar la dominación..." (Varela, 1989: 38).

Bourdieu entiende que este proceso no se lleva a cabo de manera exclusiva en la escuela, y utiliza conceptos como el **ethos de clase** entendido como conjunto de valores, imágenes, etc., que determinan las actitudes de la clase social hacia la cultura y las instituciones educativas. El acceso y pertenencia a la misma no sólo depende de la escuela, sino también de la imagen y actitudes hacia ella derivada de su pertenencia a la clase social, con lo que integra factores estructurales y objetivos y factores subjetivos y valorativos que se refuerzan para llevar a cabo el proceso.

La tesis de **Basil Bernstein** es que la clase dominante impone su código sociolingüístico y cultural con vistas a su propia reproducción social y cultural. Realiza su estudio, Bernstein (1988) concretado en las relaciones sistemáticas educación-producción que entiende como “El proceso por el cual aquellos que se considera como una clasificación básica (relaciones de clase), se transmite y aprende a través de códigos que colocan a los sujetos diferencial, injusta y contrariamente a sus recursos”

Así, de esta forma, Bernstein considera que a través de las distintas subculturas y mediante la socialización y los códigos lingüísticos inherentes a las mismas, se dan estructuras comunicativas dentro de la familia diferenciales que conllevan no sólo distintos modos de hablar, sino también, diferentes procesos de razonamiento y toma de conciencia: las relaciones de clase originan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos de dominación y sumisión.

En términos generales se puede decir que mientras los niños de la clase trabajadora y baja comprenden bien el código restringido, sin embargo se enfrentan a un importante obstáculo cuando se da el elaborado. En tanto, los de la clase media se desenvuelven bien indistintamente con ambos códigos. Es evidente pues, que los primeros (clase trabajadora) tengan más dificultades con el código elaborado utilizado en la escuela, dado que el lenguaje de ésta y la cultura que representa tienen afinidad con las clases dominantes.

Al nombrar en éste trabajo a **Anthony Giddens**, en primer lugar es imprescindible clarificar que la exposición que desarrolla Giddens de la “*teoría de la estructuración*”, aparte de incorporar elementos de otras teorías, con las

que él se permite dialogar y polemizar, es extremadamente rica pormenorizando. La teoría de la estructuración hace alusión a las pautas visibles de las relaciones sociales que han pasado a ser una peculiaridad repetida de la sociedad y son repetidas continuamente mediante la conducta de las personas.

Giddens considera que *“el estructuralismo y el post-estructuralismo son tradiciones de pensamiento muertas”* (1990: 255). Giddens imagina la sociedad constituida por las acciones de las personas y las estructuras, siendo estas últimas a su vez capacitadoras y prohibitivas. Para él, las estructuras generan prácticas sociales y a su vez, las prácticas sociales generan estructuras (Giddens 1990, 1995a). Cualquier patrón de conducta puede variarse por los actores que participan en su elaboración, aunque las restricciones para conservar las estructuras varían en la historia, los agentes influyen en la conducta de las personas ya que en las relaciones sociales existe un silogismo de autoridad que implica un acceso asimétrico a los recursos. El espacio de libertad dependerá de la diversidad de tareas que un actor pueda desarrollar con competencia. El mismo Giddens relaciona los procesos de producción y reproducción con el orden social:

“(...) La clave para entender el orden social, en el sentido más general del término que he distinguido antes no está en la “interiorización de los valores”, sino en las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social por sus actores constituyentes (...), la simiente del cambio existe en cada acto que contribuye a la reproducción de cualquier forma “ordenada” de vida social (...).” (Giddens, 1987:104).

El futuro para Giddens está siempre despejado debido a la acomodación del conocimiento que establece y restablece las relaciones sociales. Los movimientos sociales vehiculan la transformación de la sociedad haciendo y organizando propuestas que produzcan ese cambio. Giddens en su Teoría de la Estructuración formula cuatro tipos de cambio social: a) reproducción; b) contradicción; c) apropiación reflexiva; d) acceso a los recursos. Las tres últimas propuestas están fundamentalmente conformadas por las luchas, movilizaciones y movimientos sociales. Mediante el diálogo y la confianza y no en el consentimiento o la dependencia de la autoridad, bien sea ésta política,

científica o técnica, se llegará a superar la dicotomía sistemas expertos-democracia. Aunque los expertos tiendan a suscitar desconfianza y para otros sean temas confusos (Giddens, 1996: 134).

Las personas repensamos nuestra biografía en función de las experiencias, de los flujos de información social y psicológica que recibimos sobre diferentes estilos de vida. La modernidad es un sistema pos tradicional donde tiene que existir una correspondencia entre el argumento de cómo se tiene que vivir y las decisiones que deberemos tomar diariamente (Giddens, 1996)

Giddens (1995a: 16) considera que debe existir una participación social verdadera en la que todas las personas puedan hacer oír sus voces. Emplea silogismos que en parte confirman las ideas de Habermas, para él la democracia implica debate y la posibilidad de que, la firmeza del mejor argumento, sea más valorado frente a otros medios de toma de decisiones. Las decisiones políticas son unas de las más importantes, pero también están naciendo otro tipo de democracias en otros ámbitos como el de la institución familiar, donde hombres y mujeres participan en igualdad, basando sus relaciones en el respeto mutuo, la tolerancia y la comunicación.

El fin de la utopía no viene representado por el eclipse de las construcciones globalizadoras de sentido, sino más bien todo lo contrario, Giddens opina que mediante la globalización se han extendido las luchas de colectivos minoritarios como el feminismo, el ecologismo... en la política y esto ha beneficiado a otros grupos. Todo cambio parcial tiene efecto global (Giddens, 1995: 290-291).

A **Paulo Freire** y la pedagogía dialógica se le relaciona principalmente con la educación de personas adultas y marginales, pero ni su trabajo ni sus reflexiones se condicionaron solamente a ese campo, ya que sus teorías se pueden adaptar a toda la educación en general. Hay sin embargo trabajos que a nuestro entender explican y aportan fundamentación teórica sobre las comunidades de aprendizaje.

Freire vence los principios estructuralistas de la izquierda al sostener que la acción humana funciona por encima de las estructuras, tanto las autoritarias como las que anticipan el fin de una sociedad socialista.

El secretario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario, difieren porque mientras uno pretende defenderla, el otro pretende anticiparla (Freire, 1983: 43)

También desaprueba la percepción postmoderna del mundo que proclama infranqueables las barreras para el cambio. Sostiene que la acción educativa puede cambiar el estado de opresión mediante el ejercicio de la libertad (Freire, 1997a: 35).

Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades (Freire, 1997a: 63).

En los momentos de cambio social, la educación deberá de ofrecer a las personas herramientas para además de formarlas no arrancarlas del mundo industrializado que las aliena, aunque también les proporciona las condiciones de subsistencia (Freire, 1983: 84). Las personas tenemos dentro de nosotras nuestro propio tirano, y mientras no lo confinemos no podremos enfrentarnos y ser libres para enfrentarnos al cambio.

Para Freire el diálogo no es solo la interacción entre profesorado y alumnado, él propone un diálogo mucho más amplio que permita englobar a madres, padres, otros familiares, voluntariado, a otros profesionales además del alumnado y el profesorado, es decir a toda la comunidad (Flecha y Puigvert, 2002). El concepto de dialogicidad de Freire parte de la situación de que el dialogo se mantendrá entre las personas siempre y cuando la relación existente entre ambas sea una relación horizontal, respetuosa y no autoritaria (Flecha y Torrego, 2012: 16).

Freire considera que el dialogo es inherente a la persona y es a través del dialogo con el otro lo que nos permite introducirnos en la historia de la humanidad. *El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto*

la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia (Freire, 1997b: 130).

Para Freire el dialogo debe ser entre iguales, sin demostración de autoridad, es parte integrante de las personas y una herramienta básica en la educación. Mediante el dialogo las partes interactuantes se transforman, se enriquecen mutuamente, las partes están en la misma dimensión sin atisbo de superioridad manteniendo una retroalimentación.

El educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos, se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen (Freire, 1970: 90).

Mediante estas palabras, no podemos pensar que la educación sea una educación de verborrea, más bien es todo lo contrario. Se trata de una educación basada en diferentes teorías con una base científica capaz de estudiar la realidad, verificarla y experimentarla, no se pretende una educación llena de palabras sin contenido.

Freire apunta que en un sistema tradicional, los educandos son meros objetos cuando se sientan para recibir una educación bancaria, son personas inertes que están en el mismo espacio físico que el educador, siendo éste quien interviene, selecciona, determina u opina por los demás. Esta forma de educar es diametralmente opuesta a la educación mediante el diálogo. Freire considera que uno de los motivos que conducen al alumnado al fracaso escolar es la filosofía elitista que segrega a las clases populares junto con la falta de conocimiento científico del profesorado (Freire, 1997a:60)

Defiende la unidad en la diversidad más allá de los centros educativos y propone poder alcanzarla incluso a nivel social, considera que las diferencias pueden llegar a converger y enriquecer a las personas cuando utilizamos el diálogo. (Freire, 1997a: 91)

Si hablamos de la sociología actual no podríamos obviar a **Jürgen Habermas** dada la importancia que tienen sus teorías por la controversia que generan incluido su desacuerdo con las inclinaciones postmodernas. Se le

considera uno de los sociólogos más importantes de la que han denominado “segunda generación” de la Escuela de Frankfurt en Alemania. El hecho de incluirlo en nuestro estudio es porque consideramos que las aportaciones que hace sobre la acción educativa actual son de importancia para nuestro trabajo. Considera probable que pueda realizarse un cambio social a partir de la sociabilidad y la disposición reflexiva de las personas, en este supuesto otorga a las personas la facultad de impulsar acciones para la autarquía.

Habermas considera que la acción comunicativa se circunscribe a unas formas acordadas del lenguaje y la comprensión: *“el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que el lenguaje le es inmanente al telos del entendimiento”* (Habermas, 1987b: 79)

Con su *“Teoría de la Acción Comunicativa”*, Habermas pretende reanudar el ideario de la primera modernidad, al amparo de la razón, como producto de los cambios sociales que se vienen observando y de la constatación de los inconvenientes que tiene la razón instrumental, ya que se centra en el saber instrumental como base del mundo moderno occidental. En un mundo globalizado, las estructuras universales de la racionalidad provienen de la interacción entre las diferentes culturas.

Habermas, para llegar a la interacción, plantea la noción fundamental de la racionalidad comunicativa, en la que el conocimiento es la comprensión que ofrece el universo objetivo y la intersubjetividad del contexto en el que se desenvuelve la acción. (Habermas 1994: 493).

Este juicio se sustenta en una epistemología de la dialéctica, esto es, del planteamiento al argumentar en un debate, con propósito de validez y sin intención de poder, y de esta manera poder confluir en un compromiso por consenso motivado por la aceptación del argumento expuesto más deseable. (Habermas, 1987: 43).

Habermas considera necesario lograr una *pragmática universal*, esto es, una ciencia acerca de la lingüística apta para incorporar las estructuras o subsistemas universales y ratificados por la ciencia del lenguaje que están fundamentadas en estructuras universalizadas y aprobadas en cualquier

contexto comunicativo. Para Habermas el lenguaje es algo más que un medio de comunicación, en él se encuentran todas las normas comunicativas, además de las claves de toda acción de las personas adultas.

Para Habermas el uso primordial del lenguaje es su orientación al entendimiento, el lenguaje sirve para comunicarnos y para ello es preciso llevar a cabo cuatro supuestos: 1) *Inteligibilidad* para lo que se dice. No podemos comunicarnos si las personas que nos escuchan no nos entienden; 2) *Verdad* para aquello que se dice. Para el contenido de lo que se dice en relación con lo objetivo (si digo “esta mesa es verde” debe ser verde) o para las condiciones de existencia de lo que se dice (si digo: “cierra la puerta” se presupone que la puerta estaba abierta); 3. *Rectitud* para su acto de habla en relación con un contexto normativo. Esto quiere decir que: toda persona que habla se imita a un conjunto de normas aceptadas por todos. Si dice “márchese ya” es porque tiene autoridad para decirlo; y 4) *Veracidad* para su formulación como expresión de su pensamiento. Lo que dice debe ser lo que cree o piensa; si miente, la comunicación se rompe.

Las personas al comunicarnos algunas veces no cumplimos con estos enunciados lo que nos lleva a generar problemas en las condiciones utópicas del habla. En la comunicación las personas mantenemos un sinfín de anomalías, pero esa situación no descarta la necesidad de un patrón de comunicación como referencia (Habermas, 2002).

Habermas constituye distintos tipos de acción en los que influye la comunicación. Por un lado, hace una distinción entre las acciones que se realizan en un contexto no social y en otro social. Y por otro, clasifica la acción dependiendo del objetivo que pretende dicha acción. Para ello Habermas construye otra pauta de clasificación. Así, de los múltiples conceptos de acción, que se emplean en teoría sociológica, Habermas los sintetiza en cuatro: (Habermas 1987: 123-124)

1.- El concepto de *acción teleológica* que ocupa el centro de la teoría filosófica de acción desde la época de Aristóteles. El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada.

2.- La *acción regulada por normas* que se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes”

3.- La *acción dramatúrgica*, no hace referencia ni a un actor solitario ni al miembro de un grupo social. El actor transmite en su público determinada imagen o impresión de sí mismo al poner de manifiesto lo que desea, es decir, su propia subjetividad”

4.- Finalmente, Habermas explica “...el *concepto de acción comunicativa* que se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal”

Habermas supera la dicotomía existente entre sujeto y sistemas-estructuras, con la diferenciación hecha entre sistema y mundo de la vida. El sistema es el resultado del mundo de la vida, y al mismo tiempo procura colonizar este mundo. Es posible reconstruir la relación entre lo cotidiano y el sistema mediante la acción comunicativa. (Habermas, 1987: 43).

Mediante la interacción que establecemos con otros individuos de nuestro entorno, las personas y sobre todo las niñas y niños, somos capaces mediante el habla de inventar y añadir nuevos significados y aceptar significados de la comunidad en la que nos encontremos. Esta interacción entre las personas es la que nos conduce a la racionalidad comunicativa que está comprendida en el habla humana.

Ulrich Beck “*La modernización reflexiva y la sociedad del riesgo*”. Aun cuando los países desarrollados estamos en la sociedad de la información, este hecho no significa que todas las personas estemos en igualdad de condiciones para tener acceso a los medios de comunicación.

En éste apartado se va a exponer algunas ideas de la modernidad reflexiva y la sociedad del riesgo como argumento social sobre las transformaciones que estamos viviendo en la actualidad (Beck, 1998b). Su concepto de poder sobreponernos a la modernidad y a las políticas de la sociedad industrial mediante la modernidad reflexiva y mediante la subpolítica

en la sociedad del riesgo, va a proporcionar nuevas esperanzas en los hábitos comunitarios.

Beck considera que se ha superado la sociedad industrial y se ha pasado a lo que él califica la modernidad reflexiva, es decir *“la posibilidad de la (auto) destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. El sujeto de esta crisis no es la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental* (Beck, 1998b: 14).

Sin revolución aparente se está diluyendo la sociedad industrial produciendo cambios importantes que nos han llevado de la mano a la modernización, la seguridad laboral, la tecnificación y el crecimiento económico. Con la terminación de la sociedad industrial estamos entrando según Beck en la sociedad del riesgo. (Beck, 1997: 18).

El enfrentamiento actual en la sociedad, no devenga solamente del reparto de la riqueza, sino también por la asignación de los perjuicios y con las transformaciones que se han devengado en la sociedad. Así podemos observar la relación de la sociedad con las amenazas que ella misma genera, la correlación entre la sociedad con la naturaleza y la cultura y el origen de las conciencias colectivas y de grupo.

La sociedad industrial había pasado a ser la sociedad de la racionalidad y la confianza. La sociedad del riesgo es en contraposición la sociedad de lo repentino, de la inseguridad y de lo no contrastable, pero al mismo tiempo es una sociedad con tendencia al auto reprobación incluso para la censura más fanática, por la misma discordancia que conlleva el examen de los riesgos. La globalización y la individualización son las dos caras de una misma moneda que Beck llama modernización reflexiva.

La actual presencia política no actúa de la misma forma que en la sociedad industrial, que ejercía su poder de manera jerárquica y formal, sino que ahora el poder lo ejerce a través de la relatividad política, de agrupaciones de iniciativas ciudadanas, que es lo que Beck denomina subpolítica.

La subpolítica la llevan a cabo agentes que se encuentran fuera del sistema político, esto es, mediante representantes sociales y colectivos o por

personas determinadas. El cambio en esta nueva sociedad radica en que ahora tienen poder de decisión los grupos que antes no tenían acceso a decisiones en la sociedad industrial, la sociedad pasa a configurarse desde abajo y estos grupos pasan a tener participación en la vida política y poder de decisión.

Dos son los cambios que más evidencian el paso de la sociedad industrial a la actual sociedad. El primero es la transformación del estatus de las mujeres, pasan de ser dependientes de los hombres a tener autonomía, esta nueva situación de las mujeres, donde existe la igualdad con los hombres es para Beck una nueva modernidad. El segundo cambio es el producido en torno a la relación con la naturaleza a través de los grupos ecologistas se forman plataformas donde se lucha por la sostenibilidad del planeta mediante la conservación de la naturaleza.

Las personas tenemos el derecho y el deber de participación en todos los temas que nos afectan de forma directa o indirectamente, no solo a través de la recepción de información, muchas veces incomprensible, sino a nivel personal o mediante grupos de presión.

A modo de resumen, en el cuadro 2, se muestran los principales aportes de los autores mencionados.

Tabla 2. Referentes teóricos de la Sociología de la Educación y de las Comunidades de Aprendizaje

REFERENTES	TEORIA	ACCIÓN	LA ESCUELA
EMILE DURKHEIM	La Sociología de la Educación de Durkheim se muestra en su conjunto como una teoría de la dominación en la que la educación es un medio moral que utiliza la autoridad para generar individuos dotados de conciencias responsables, además de legitimar el orden social ajustando al sujeto a su rol respecto a los fines socialmente encomendados.	La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social	Entiende la educación como instrumento, como núcleo básico de doctrina moral, y concibe el sistema de enseñanza como la institución clave para imponer ese sistema moral
Karl Marx	Fusionar enseñanza y producción, y su	la educación es un proceso de	Transmisión de la cultura dominante y

REFERENTES	TEORIA	ACCIÓN	LA ESCUELA
	concepción del trabajo como expresión del potencial humano	socialización, en el que los distintos agentes moldean al individuo en un proceso asimilativo y adaptativo del medio en el que interactúa con los otros	reproducción de la estructura social. Agente fundamental en la conservación de las desigualdades, además de generar también las mismas a través de los conocimientos
Max Weber	Piensa la educación como expresión de su teoría de la dominación	está inseparablemente conectada con su teoría del poder, profundamente inscrita en sus análisis de las relaciones de dominación	Educación carismática Educación humanística Educación del experto
Talcott Parsons	Estructural Funcionalismo	La socialización que lleva a cabo la escuela completa, pero también corrige y/o contradice, las tendencias socializadoras de la familia y, en consecuencia, se constituye como una instancia socializadora "universalista" frente a la socialización "particularista" que se desarrolla en el seno de la familia.	Atribuye a ésta cuatro funciones básicas: 1ª emancipa al niño de su primitiva identificación emotiva familiar. 2ª le inculca una serie de valores y conocimientos que no pueden ser adquiridos en la familia. 3ª diferencia y jerarquiza al alumnado según su rendimiento. 4ª selecciona y distribuye los recursos humanos según la estructura funcional de la sociedad adulta.
Pierre Bourdieu	El capital cultural y la reproducción	La educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural en la medida en que no ha sido posible obtener el mismo mediante herencia familiar. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela se constituye en el único camino para apropiarse de los	Destinadas a reproducir los hábitos que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos. Para los que provienen de los sectores dominantes, la educación escolar tendrá el sentido de una reeducación, para los que pertenecen a los

REFERENTES	TEORIA	ACCIÓN	LA ESCUELA
		bienes culturales.	sectores dominados, será de deculturación.
Basil Bernstein	Teoría de la reproducción. Su tesis es que la clase dominante impone su código sociolingüístico y cultural con vistas a su propia reproducción social y cultural	Las relaciones de clase originan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos de dominación, elaborado, y sumisión, restringido.	Los niños de la clase trabajadora y baja comprenden bien el código restringido, sin embargo se enfrentan a un importante obstáculo cuando se da el elaborado. En tanto, los de la clase media se desenvuelven bien indistintamente con ambos códigos. Es evidente pues, que los primeros tengan más dificultades con el código elaborado utilizado en la escuela, dado que el lenguaje de ésta y la cultura que representa tienen afinidad con las clases dominantes.
Anthony Giddens	La teoría de la estructuración hace alusión a las pautas visibles de las relaciones sociales que han pasado a ser una peculiaridad repetida de la sociedad y son repetidas continuamente mediante la conducta de las personas.	imagina la sociedad constituida por las acciones de las personas y las estructuras, siendo estas últimas a su vez capacitadoras y prohibitivas	Los agentes influyen en la conducta de las personas ya que en las relaciones sociales existe un silogismo de autoridad que implica un acceso asimétrico a los recursos. Considera que debe existir una participación social verdadera en la que todas las personas puedan hacer oír sus voces
Paulo Freire	la pedagogía dialógica	En los momentos de cambio social, la educación deberá de ofrecer a las personas herramientas para además de formarlas no arrancarlas del mundo industrializado que las aliena, aunque también les proporciona las condiciones de subsistencia	El dialogo debe ser entre iguales, sin demostración de autoridad, es parte integrante de las personas y una herramienta básica en la educación. Mediante el dialogo las partes interactuantes se transforman, se enriquecen mutuamente, las partes están en la misma dimensión sin

REFERENTES	TEORIA	ACCIÓN	LA ESCUELA
			atisbo de superioridad manteniendo una retroalimentación
Jürgen Habermas	considera que la acción comunicativa se circunscribe a unas formas acordadas del lenguaje y la comprensión	para llegar a la interacción, plantea la noción fundamental de la racionalidad comunicativa, en la que el conocimiento es la comprensión que ofrece el universo objetivo y la intersubjetividad del contexto en el que se desenvuelve la acción	Considera necesario lograr una <i>pragmática universal</i> , esto es, una ciencia acerca de la lingüística apta para incorporar las estructuras o subsistemas universales y ratificados por la ciencia del lenguaje que están fundamentadas en estructuras universalizadas y aprobadas en cualquier contexto comunicativo.
Ulrich Beck	<i>La modernización reflexiva y la sociedad del riesgo</i>	No todas las personas estamos en igualdad para acceder a los medios de comunicación.	Toma de conciencia de las personas individualmente mediante hechos reflexivos. La sociedad industrial transmitía racionalidad y confianza, ahora la sociedad del riesgo es la de lo repentino, la inseguridad y lo no contrastable.

Elaboración propia

Después de exponer las principales aportaciones de algunos teóricos de la educación se da paso a hacer una pequeña reflexión sobre la ***Diversidad cultural y educación.***

"Su torpeza parece racial o, al menos, inherente al tronco familiar del que proceden. El hecho de que encontremos este tipo con extraordinaria frecuencia entre los indios, los mejicanos y los negros indica con fuerza que habrá que volver a ocuparse de toda la cuestión de las diferencias raciales, en cuanto a los rasgos mentales (...) Se han descubierto diferencias enormemente significativas (...) que no pueden obviarse en ningún esquema de cultura mental. Debemos segregar a los niños de

este grupo en clases especiales. Son incapaces de dominar abstracciones, pero a menudo pueden convertirse en trabajadores eficientes” (Terman, 1916: 27-28)

Durante muchos años ha habido una tendencia a minusvalorar y marginar en el plano teórico, los fenómenos relacionados con la desigualdad étnica y de género, manifestándose la inclusión de estas dos variables como un "añadido" a la variable central del análisis, que es el origen social, sin plantearse en ningún caso la necesidad de llevar a cabo análisis específicos del papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de género o en la discriminación racial. No obstante, en la actualidad se ha desarrollado un interés creciente en el estudio de estas formas de desigualdad, configurándose la investigación multicultural y de género en áreas prioritarias de investigación educativa y de intervención política.

Las explicaciones de la desigualdad étnica, se han abordado desde diferentes corrientes, ofreciendo explicaciones divergentes de la persistencia de la desigualdad en la escolarización.

Dentro de la corriente dominante, la explicación de la desigualdad se ha atribuido a deficiencias biológicas y/o culturales, apreciándose diferencias y discontinuidades significativas dentro del mismo enfoque. Siguiendo el esquema de C. McCarthy (1994), estas podrían dividirse en conservadoras, neoconservadoras y liberales, dependiendo de que pongan el acento en la explicación de la desigualdad, en factores biológicos y/o culturales.

Las teorías **conservadoras** han pretendido explicar la desigualdad de estas dos plataformas de estratificación argumentando que las dotaciones genéticas diferenciales, constituían señales indiscutibles de capacidades relativas distintivas. Desde este enfoque se ha defendido la exclusión o segregación del currículum escolar en función de sus pretendidas limitaciones intelectuales. Hay que destacar el resurgimiento en los últimos años de este **determinismo biológico**, defendiendo que ciertos grupos étnicos carecen, bien de las estructuras mentales adecuadas, bien de la necesaria disposición genética para las tareas cognitivas o intelectuales de alto nivel. Así, pensadores contemporáneos como Jensen (1981), apoyándose entre otros

instrumentos, en las diferentes puntuaciones del cociente de inteligencia, recomienda un currículum independiente que haga hincapié en estudios profesionales.

Por su parte, la corriente **neoconservadora** ha tratado de reorganizar los discursos conservadores con explicaciones más relacionadas con la cultura y las actitudes del fracaso de las minorías, entendiendo que las actitudes negativas y la desviación cultural explican su falta de éxito en la educación y la sociedad.

La corriente **liberal** representa una inflexión importante en el conjunto de las explicaciones de esta corriente, las cuales llevan a cabo la explicación de la desigualdad ya no en términos de deficiencias biológicas sino, culturales, a través de la teoría de la "privación cultural". Según esta teoría "los niños están culturalmente privados cuando provienen de hogares que no les proporcionan el tipo de estimulación organizada que favorece el desarrollo "normal". En consecuencia están retrasados en su evolución lingüística, cognitiva y social, razón por la cual fracasan en la escuela" (Ogbu, 1994)

Esta teoría se plasmó en políticas educativas integracionistas dirigidas a solucionar estas deficiencias socioculturales en forma de **programas compensatorios**. No obstante, los resultados educativos de estas políticas pedagógicas han fracasado ya que no han logrado eliminar las diferencias entre la mayoría y las minorías con respecto al rendimiento educativo o a las oportunidades de empleo fuera de la escuela.

Tras este período y como respuesta al fracaso de estos programas, se forjó el discurso del **multiculturalismo**, desde el que se trató de sustituir el modelo asimilacionista del currículum escolar por un modelo pluralista donde se incorporase la idea de la diversidad cultural. Desde estos enfoques multiculturales se trata la variable cultura como el vehículo para la resolución de la desigualdad y el antagonismo racial, promoviendo modelos curriculares que insistían en la **comprensión cultural**, cuya idea central se basa en un mayor conocimiento y sensibilidad hacia las diferencias étnicas (modelo de armonía racial); **competencia cultural**, con programas bilingües y biculturales dirigidos a profesores y estudiantes para demostrar su competencia en el

lenguaje y en la cultura de grupos distintos a los de su propia etnia cultural, insistiendo en la conservación de la identidad étnica y del idioma de las minorías y en el "tendido de puentes" entre la cultura de las minorías y la mayoritaria; y, **emancipación cultural**, cuya tesis central es que la incorporación o inclusión de la cultura minoritaria al currículum escolar tiene la posibilidad de influir de forma positiva en el rendimiento académico de las minorías y, en consecuencia, de mejorar las oportunidades fuera de la escuela (McCarthy, 1994: 110).

Aunque la introducción de las reformas llevadas a cabo en distintos países, inspiradas en estas ideas, han introducido mejoras sobre todo en la ampliación de las oportunidades de las minorías, no obstante, dentro de estos marcos de referencia no se ofrecen explicaciones viables al problema de la desigualdad étnica, ni soluciones a la misma, ya que están centradas en los valores y actitudes de los actores sociales entendidos como individuos, sin integrar estas explicaciones en un análisis estructural de las relaciones sociales.

En este sentido, McCarthy destaca que "estos esfuerzos reformistas se han estructurado en torno al supuesto fundamental de que el Estado es neutral y está abierto a los argumentos racionales. Los liberales creen que el racismo basado en los prejuicios y en la incompreensión es, en última instancia, reversible y erradicable si las instituciones controladas por el Estado, como las escuelas, emprenden las acciones adecuadas para eliminar los prejuicios y garantizar la igualdad de oportunidades (McCarthy, 1994: 110).

3.1.2. ORÍGENES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

En este apartado vamos a mencionar algunas de las principales experiencias que han influido en la formación de las comunidades de aprendizaje. Concretamente describiremos la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, de Barcelona y las experiencias pioneras de Levin, Slavin y Comer en los Estados Unidos.

En España a finales de los años sesenta se percibe la necesidad de un cambio importante tanto a nivel social, político y educativo. Hacía falta un sistema educativo más justo, más eficaz y más coherente con las necesidades de las y los españoles. Se promulgo la “Ley General de Educación de 1970” Los criterios básicos para esta ley fueron la unidad, abarcando los distintos niveles educativos, la interrelación entre ellos, y la flexibilidad.

La estructura del sistema educativo quedó establecida como obligatoria de los seis a los catorce años y se denominó Educación General Básica (EGB) donde los y las estudiantes salían con un título de Graduado Escolar, cuando se superaban con éxito los objetivos de los ocho cursos de EGB. Permitía al alumnado continuar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional. O un Certificado de Escolaridad, que acreditaba haber cursado los ocho años de escolaridad pero no informaba de su aprovechamiento. Sólo daba acceso a la Formación Profesional o al abandono del sistema educativo.

El modelo de enseñanza seguido en esta Ley fue tecnocrático, de línea conductista. Seguía en términos generales una idea del aprendizaje de tipo proceso-producto. El modelo de profesor fue consecuentemente técnico y competente que diseñe buenos programas con objetivos claros y medibles. La Ley General de Educación supuso un fuerte impulso a la educación española al reforzar y unificar el sistema educativo, e introducir innovaciones curriculares, organizativas y tecnológicas.

En 1990, el Gobierno socialista puso en marcha la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que la escolarización pasa a ser obligatoria de los 6 a los 16 años por primera vez en la historia. Así y todo, una cosa es que se promulguen leyes para que todos y todas las niñas de nuestro país estén escolarizadas y otra muy distante es que toda la población en edad escolar acuda a un centro educativo.

De ésta forma, numerosas asociaciones y movimientos se han planteado la manera de buscar soluciones para prevenir el absentismo, el fracaso escolar y los problemas derivados de la marginalidad, que pese a haber pasado por el sistema educativo no han llegado a obtener una formación. Éste tipo de fracaso escolar afecta principalmente a poblaciones con menor recursos y a las

minorías étnicas. Como consecuencia de esta preocupación por las generaciones del futuro, son múltiples los movimientos y programas que tienen como objetivo transformar la práctica educativa y reformar la situación de la enseñanza pública.

Hoy en día, gracias a la sociedad de la información en la que vivimos es posible conocer las experiencias vividas y desarrolladas en cualquier parte del mundo. En España el proyecto de La escuela de personas adultas La Verneda-San Martí de Barcelona, es donde se inicia la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. En los Estados Unidos la alternativa son las “escuelas democráticas” que acometen acciones para contrarrestar los problemas de la sociedad actual.

Según Kozol (1990), los grandes programas estadounidenses ofrecen un conjunto completo de instrumentos, metodologías específicas y cambios en la organización general de las escuelas para trabajar en situaciones de riesgo social para las y los estudiantes y la comunidad. Los tres programas más atractivos e importantes de los Estados Unidos son: “Accelerated Schools”, “School Development Program” y “Success for All”. Todos estos programas tienen una estrecha relación con grandes universidades norteamericanas desde sus orígenes. Esta relación viene dada por la ayuda que presta la universidad para intentar paliar la situación de algunas escuelas que están en sectores desfavorecidos y así transformar la globalidad de la escuela movilizándolo y contando con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas, esto es, el profesorado, el alumnado y en especial las familias.

En España, la escuela de personas adultas **La Verneda-San Martí** (Cuenca, 1998; Sánchez Aroca, 1999) está situada en Barcelona en el barrio de la Verneda. Éste barrio se formó hacia finales de los años sesenta, su población es mayoritariamente inmigrante tanto del país, principalmente andaluces, como de otros países. En 1978 los vecinos y vecinas del barrio reivindicaron un Centro Cultural que les permitiera desarrollar diferentes actividades y entre ellas poder alfabetizarse. A través de estas demandas nace la escuela de personas adultas en el barrio. El Centro Cultural cuenta en la

actualidad con diversas actividades y talleres y acoge a más de 1.500 personas que participan en los talleres que se hacen durante el año.

La Verneda-Sant Martí se demarca como un centro educativo (escuela) donde tiene cabida la pluralidad, entendida en el sentido más amplio de la palabra tanto social como política. La democracia y la participación de las personas adultas por la igualdad tanto en el campo educativo como en el cultural. La está totalmente integrada en el barrio. El horario de la escuela está adaptado a las necesidades y demanda de las personas usuarias, abre sus puertas desde la mañana hasta la noche e incluso los fines de semana para determinado tipo de actividades relacionadas con el aprendizaje.

Sus actividades se adscriben entorno a la educación permanente para posibilitar que todas las personas del barrio puedan tener una formación integral, mejoren su autoestima y se adecuen a los cambios que se están produciendo en la sociedad. En el centro tienen acogida todas las personas del barrio aunque está diseñado principalmente para aquellas personas que no han tenido o han tenido menos oportunidades de obtener una educación formal. Las actuaciones de la escuela se fundamentan en que las personas participen de forma igualitaria en los talleres, los grupos etc., junto con las personas colaboradoras y el profesorado en igualdad. Las actividades que se desarrollan en la escuela se definen como proyectos, ya que no son inamovibles y van cambiando conforme se producen los cambios en la sociedad de la información, así contamos con una escuela viva que ofrece actividades y programas que amplíen la formación de las personas adultas teniendo en el objeto de mira la alfabetización, ya que es fundamental para poder desarrollarnos como personas libres.

Las bases en las que se fundamenta la práctica organizativa y educativa de la escuela provienen de la pedagogía de Paulo Freire (Freire, 1970), lo que conduce a una formación de personas libres, solidarias, participativas y democráticas. Aquí el concepto de inteligencia académica, como idea tradicional, se traslada a un nuevo concepto de inteligencia, el de la inteligencia con una base cultural, entendida como el conjunto de saberes, habilidades y conocimientos propios.

El aprendizaje dialógico tiene su base en la concepción de que el aprendizaje se lleva a través del dialogo, es decir entre las múltiples interacciones de las personas mediante el dialogo, lo que conlleva a la aceptación de los saberes de todas las personas, ya que no solamente interactúan profesorado y alumnado en el aula, sino que también interactúan con el otras personas como pueden ser personal de apoyo, voluntarios y voluntarias, grupos interactivos que fomentan tertulias literarias, además de otras interacciones que se llevan a cabo fuera del centro como son la familia, el vecindario, instituciones deportivas, la iglesia, etc. El aprendizaje dialógico prioriza la transformación por encima de la adaptación, puesto que sostiene que a través de la educación es posible transformar el entorno social en el que vivimos.

En Estados Unidos las **Accelerated Schools – Escuelas Aceleradas**, es un programa que se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. El programa va dirigido desde Infantil hasta nivel K-8 (12 años). Levin (1987, 1993 y 1995) pretendió hacer una escuela donde las niñas y niños fueran contentos y con ganas de aprender. Esta idea de centro educativo parte de la base de tener en cuenta las posibilidades del alumnado, de sus potenciales, de sus capacidades a diferencia de enfocar la educación de forma tradicional poniendo soluciones a las diferencias del alumnado. De esta forma se pone el énfasis no en la escuela para alumnado de clase media que tiene unas actitudes y aptitudes determinadas, y que afronta al resto del alumnado que procede de ambientes desfavorecidos como un general que poco se puede hacer para que mejoren.

Las escuelas Aceleradas tratan de modificar este enfoque de la escuela y la cultura tradicional, pensando que todas las personas pueden mejorar, con todas se puede trabajar y conseguir altas expectativas. Para ello no utilizan la bajada de nivel para que el alumnado pueda llegar a conseguir los objetivos mínimos, sino de acelerar el progreso mediante planes de estudios enriquecidos para el alumnado que presenta más dificultades y así puedan acceder con un buen nivel a los estudios medios, de tal forma que puedan tener mayores oportunidades en el sistema educativo y así poder afrontar con

mayores recursos su vida de personas adultas. En las escuelas aceleradas la intervención y el compromiso de las familias es condición sine qua non.

School Development Program – Programa de desarrollo escolar.

Este programa se pone en funcionamiento en el año 1968 a través de la Universidad de Yale. El *School Development Program* (SDP) de James Comer (1996, 1999) tiene como objetivo proporcionar una estructura y un proceso de movilización de las personas adultas para contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, para de forma conjunta buscar soluciones que permitieran mejorar la situación de dos escuelas que tenían problemas de convivencia entre el alumnado, bajo rendimiento escolar y conflictos con las familias. A partir de entonces el Child Study Center (Centro de Estudios Infantiles) de la Yale orienta el proyecto. El principio de este programa se basa en el proverbio africano “se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño”

Este principio favorece en los centros de educación que llevan a cabo este programa la percepción de que las personas que forman parte de la escuela como son el alumnado, el profesorado, las familias y las personas no profesionales de la educación, deben implicarse con el centro en la educación de las niñas y niños. Tiene por objetivo la movilización de la comunidad para dar apoyo a la mejora global de la escuela y así poder conseguir el éxito académico de los niños y niñas prestando las mismas oportunidades al alumnado. Mediante la colaboración de todos los agentes implicados en la educación y formación del alumnado se proponen superar el absentismo y el fracaso escolar y poder conducir la educación personal y social.

Success for All – Éxito para todos. Este programa cuando comenzó lo hizo con escuelas de preescolar y primaria. Lo desarrolló el profesor Robert Slavin (1996a, 1996b, 1998) con su equipo de colaboradores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, Maryland. La idea fundamental de este programa parte de que el funcionamiento de las escuelas desde sus comienzos dejan fuera del sistema escolar a una parte importante de la población, especialmente al alumnado de familias con bajos ingresos y a las

pertenecientes a entornos desfavorecidos. El programa comienza a ponerse en marcha en 1987 en Baltimore y actualmente está extendido por numerosos centros educativos de Estados Unidos y otros países. Éste programa cuenta con subsedes que organizan el programa en sus correspondientes zonas. A juicio de la organización, éste programa da cobertura a medio millón de alumnas y alumnos en toda la nación y está comenzando a implementarse en otros países.

Las personas destinatarias de éste proyecto no son un alumnado determinado, sino todo el alumnado, su fundamento radica en que el éxito escolar se origina cuando el aprendizaje afecta a la población en general, no solamente a una parte. Este fundamento impulsa la solidaridad no solamente entre las niñas y niños, sino también entre sus familias.

El Success for All va dirigido fundamentalmente a prevenir situaciones de fracaso escolar en las escuelas y barrios más desfavorecidos y con situaciones problemáticas. Su objetivo principal es formar a las niñas y niños para que sean ciudadanas y ciudadanos de éxito y puedan vivir y formarse en una verdadera democracia para toda la población, no para un sector determinado. La perspectiva de éste programa es preventiva por lo que desde la infancia cuando los niños y niñas se incorporan al sistema escolar hay que prepararles para que tengan un currículo competente, a ello se debe que se haga hincapié en el dominio de las materias instrumentales básicas. La lectura es central en el programa y se ha creado material específico para trabajar la lecto-escritura.

Para conseguir éste objetivo es necesario que la escuela crea que todas las niñas y niños pueden leer y proceder en consecuencia en los programas convenientes para que obtengan las mismas oportunidades y llegar a ser personas capacitadas con una autoestima alta. Las tácticas de aprendizaje serán personalizadas para conseguir que nadie fracase. El trabajo individualizado es de suma importancia en el programa para llegar al logro de que ninguna niña o niño abandone sus estudios. Para conseguirlo se ha de estimular y provocar la confianza en las competencias que tienen las niñas y

niños. Para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno hay que fomentar la autoestima.

La instrucción se lleva a cabo en el medio en el que viven, se ha de vincular con la vida real, en los planteamientos, en los problemas, en las representaciones, etc. Que deberán ser lo más variados posibles para evitar la tendencia al aburrimiento. Los objetivos fundamentales del programa son muy ambiciosos ya que pretenden que ningún niño o niña, aún en las peores condiciones de riesgo psicosocial, obtenga la confianza en sí misma para poder adquirir los conocimientos necesarios para terminar los estudios de formación básica sin tener que recurrir a la educación especial o compensatoria.

Originalmente el objetivo del programa fue que todos los niños y niñas supieran leer y escribir bien. Más tarde sus funciones se expandieron a incluir el resto de materias escolares. Este programa va dirigido fundamentalmente a niñas y niños que comienzan en la guardería hasta los 11 años de edad y que viven en los barrios más marginales de las ciudades

Este proyecto mantiene una estrecha vinculación con la comunidad y el Grupo de Apoyo familiar lo forma una comisión de padres y madres que trabaja para comunicarse con las familias de los niños y niñas, para estimularles a que asistan a las actividades organizadas por la escuela y a que ayuden a sus hijas e hijos en la lectura y en las tareas escolares. También las familias colaboran en la búsqueda de fondos para las actividades de la escuela. Las familias deben involucrarse para el buen funcionamiento de la escuela y así el programa obtenga el éxito esperado. Lo que se pretende es conseguir que trabajen conjuntamente el profesorado, las familias y la comunidad por las necesidades y los derechos de niños y niñas.

3.2. SER Y HACER: DESARROLLO Y PROCESO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por un modelo educativo que pertenece a la sociedad de la información, y que además, es superador de las desigualdades sociales, económicas y educativas en la que

ésta se genera. Parte de que todas las niñas y niños tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie esté condenado a priori a tener una posición educativa y cultural marginal. Podemos encontrar diversidad de experiencias basadas en un nuevo modelo epistemológico que sustituye aquel bajo el cual la mayoría de las actuales generaciones hemos sido educadas.

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa, donde transformar una escuela es mucho más que transformar la escuela en sí mismo, es transformar su estructura interna y las relaciones con su entorno más inmediato al mismo tiempo.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p.8; tomado de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Las escuelas no están aisladas, por tanto la transformación es un cambio que va a influir y tiene influencia del entorno en el que se ubica. Además implicará también el cambio de mentalidad en el profesorado, las familias y el alumnado, asumiendo cada persona un papel mucho más consciente y participativo de su tarea fundamental. En las comunidades de aprendizaje se desarrolla una trayectoria de trabajo por la educación, el dialógico y la transformación que desde hace años se está desarrollando ésta experiencia en escuelas de nuestro país. Hay centros de Comunidad de Aprendizaje que se han ubicado en zonas o barrios con riesgo de exclusión social y otras en las que el contexto es más favorable. Estos centros comenzaron acogiendo la formación de infantil y primaria, para posteriormente pasar a centros con docencia superior (secundaria).

El fracaso escolar es un fenómeno educativo (con raíces sociales, personales, institucionales y pedagógicas) que conlleva una condición paradójica. Es un problema personal y, al mismo tiempo, un problema escolar y por ello provoca con razón una honda preocupación social que urge a

solucionarlo (Escudero, 2009, p3). Por estas razones, son muchas las personas que están viendo en los centros de comunidades de aprendizaje una forma de ofrecer a los niños y niñas la educación que necesitan para el futuro.

3.2.1. Conceptualización de las comunidades de aprendizaje

Cuando en el medio educativo surgen problemas de convivencia o fracaso escolar, la tendencia es buscar remedio tratando solamente al alumno o alumna, a su familia o a su entorno, de ésta manera se está focalizando el problema de manera parcial obviando las atribuciones que tiene el sistema educativo y el centro escolar en la creación de ésta problemática. De ahí la repercusión en la forma de tratar las diferentes situaciones problemáticas de una forma holística para superar las dificultades, teniendo en cuenta las competencias de cada persona que participa en el proceso educativo. Coincidiendo con esta premisa, las Comunidades de Aprendizaje crean una táctica distinta al conceptualizar y prestar atención a la tarea educativa, ya que se basa en un conocimiento holístico de la educación en relación a la realidad que la determina. Llevar esto a cabo implica reestructurar toda la tarea educativa que incluye desde el aula donde permanece el alumnado, pasando por el centro educativo y siguiendo con su relación en el entorno de influencia.

En este sentido, Ramón Flecha (1997), apunta que una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad de actores sociales que día tras día colaboran en la construcción de un proyecto educativo particular, que pretende educar a todas y todos sus participantes mediante un esfuerzo conjunto que nace de un análisis de sus necesidades, fortalezas y capacidades humanas, más que de sus carencias. Así vemos que el remedio educativo para solventar las dificultades educativas viene de la mano de tener una visión ampliada de los distintos factores que pueden incurrir en las causas que crean dichas carencias.

Conceptualizar las Comunidades de Aprendizaje es complicado por la diversidad de figuras que se implican en el sistema educativo buscando las figuras epistemológicas que integra. De este modo lo han sugerido diferentes

autores como Flecha (1997), Castell (1998), CREA (1999), Torres (2001, 2004). En éste estudio interesa subrayar la definición aportada por Torres (2004) ya que revela una dinámica educativa colectiva que se moldea a sí misma, desde sus capacidades, desarrollándose en el hacer al plantear que:

Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2004,1).

Para que un proyecto educativo parta de sus propias necesidades tendremos que tener un estudio exhaustivo de los recursos, las redes, las instituciones y los agentes sociales que toda comunidad humana posee, de esta forma, escuchando a las personas de la comunidad, seremos capaces de reconocer, evaluar y desarrollar su proyecto educativo. Con esta implicación el papel protagonista lo desempeñan las Comunidades de Aprendizaje.

Para Elboj (Elboj et al., 2002) las comunidades de aprendizaje son un modelo educativo que tiene sus orígenes en La Verneda-San Martí (Sánchez-Aroca, 1999) en una escuela de personas adultas. Éste centro parte de un proyecto de coordinación entre el barrio y la escuela que comienza a funcionar en el año 1978. Es la primera experiencia educativa en España de éste tipo, y hoy en día un referente educativo a nivel internacional.

Las “Comunidades de Aprendizaje” es un proyecto ideado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA, 1998), de la Universidad de Barcelona, consiste en desarrollar un proyecto de transformación social y educativa de centros educativos con un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Éste modelo educativo ha alcanzado importantes logros en el aprendizaje, la convivencia y la inclusión en América Latina y en Europa. Es una propuesta concreta de transformación escolar basada en la pedagogía dialógica de Paulo Freire, que logra mejoras en los aprendizajes, una convivencia más solidaria y una mayor inclusión social. Se basa en la premisa que la educación necesita de la participación de

la comunidad y que el aprendizaje se produce a través del diálogo igualitario entre las personas (CREA, 1996-1998).

Rodríguez define las comunidades de aprendizaje como una forma de organizar los centros educativos para dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico del alumnado y resolver los problemas de convivencia. Para ello se utiliza el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de conflictos en el centro. Los ejes fundamentales en torno a los que giran las actuaciones educativas de éxito son el diálogo igualitario, los grupos interactivos y la participación de la comunidad (Rodríguez, 2012:68)

En éste apartado se ha hecho una contextualización de las comunidades de aprendizaje, a partir de ahora se desarrollará su evolución en la sociedad.

3.2.2. Comunidades de Aprendizaje en la Sociedad de la Información

La forma de impartir la formación en los centros escolares es uno de los ámbitos que más cuesta cambiar en la sociedad, solamente tenemos que pensar en cómo eran las aulas de nuestras abuelas y abuelos y podremos comprobar que no han sufrido demasiados cambios, a no ser que en la actualidad en las aulas hay igualdad de niñas y niños, diversidad religiosa, cultural y lingüística y diferentes tipos de familia, pero seguimos viendo una persona adulta, que mantiene un patrón de comunicación unidireccional, y a grandes rasgos mantiene gran semejanza con la escuela de la sociedad industrial. En oposición a esta realidad, encontramos en la sociedad cambios globalizados, transnacionalizaciones, movimientos de personas a nivel intercontinental, redes y movimientos sociales que actúan localmente pero su repercusión es mundial, todo esto es parte de la reciente realidad de la sociedad de la información que ha revolucionado la forma de relacionarse las personas, la organización del trabajo, en la forma de actuar de los estados y la manera de organizar sus políticas.

Las nuevas tecnologías han pasado a ser esenciales en la vida diaria e Internet ha revolucionado el acercamiento, la obtención y tratamiento de la información, permitiendo gestionar y transmitir más información en menos tiempo y con un número mayor de personas. Estos cambios acaecidos también han tenido lugar en las escuelas y en el aprendizaje del alumnado, el maestro o maestra ya no es la única fuente de la información y el saber, ahora se construye el conocimiento de manera colectiva.

Al introducirse las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), denominada actualmente como sociedad de la información o sociedad del conocimiento. Mediante las TIC tenemos a nuestro alcance gran cantidad y variedad de información de todo el mundo. Esto nos obliga a replantearnos el papel que ha estado ejerciendo la educación, y el camino que debe tomar en relación a los actuales retos que requieren los cambios que estamos viviendo en la sociedad actual y adaptarse a ellos.

Igualmente debemos considerar que la educación se está enfrentando a tiempos dinámicos en los procesos de cambios sociales que conlleva un déficit del conocimiento. Es por tanto necesario que las personas estemos aprendiendo continuamente a lo largo de nuestra vida. Al tratarse de un derecho fundamental la educación para todas las personas, ha de ser el Estado el garante del apoyo, la defensa y el respeto que garantice a la totalidad de la población la igualdad de oportunidades de acceso y garantizar el conocimiento. De esta manera, el Estado deberá de garantizar y proveer de estructuras y espacios para que todas las ciudadanas y ciudadanos logren acceder a los estudios necesarios para vivir en una sociedad en constante transformación que requiere de un aprendizaje continuo. Ya no es necesario acumular conocimientos, actualmente lo que se requiere de las personas es que desarrollen estrategias que les permita saber dónde encontrar el conocimiento y su aplicación en el momento adecuado. En este sentido, para satisfacer las transformaciones que se están requiriendo en el cambio de la sociedad industrial a la de la información, podrían ser las Comunidades de Aprendizaje el vehículo perfecto que responda a las necesidades planteadas en la sociedad de la información ya que se fundamentan en la cimentación de acuerdos locales y proyectos asociativos. Para Zinguer y Delgado se requiere

transformar la escuela tradicional en una comunidad de aprendizaje, donde el alumnado se asuma como sujetos con derechos y responsabilidades, que junto con el profesorado, las familias y la comunidad mantengan espacios de diálogo para expresarse libremente y comprometerse con el desarrollo humano comprometiéndose a ser ciudadanas y ciudadanos activos (Zinguer y Delgado, 2009, 1).

Para paliar los efectos de la sociedad de la información en zonas de transformación social y educativa, son las Comunidades de Aprendizaje las que dan respuesta a estos cambios y retos sociales de forma eficaz y equitativa. En contraposición a la forma de impartirse la docencia en la sociedad industrial, en las comunidades de aprendizaje se encuentran, además de las aulas, otros espacios como las aulas digitales, la biblioteca, donde son varias las personas adultas, entre las que se encuentran además del profesorado otros voluntarios y voluntarias y alumnado de la universidad en prácticas que tutorizan al alumnado y que están comprometidos con la educación de los niños y niñas. Dentro del voluntariado podemos encontrar diferentes perfiles, desde ex-alumnado, voluntarias y voluntarios en asociaciones hasta padres y madres, esta variedad de perfiles tanto culturales, religiosos, étnicos y profesionales enriquecen las competencias de toda la comunidad educativa.

Tal y como sucede en diferentes centros educativos de enorme prestigio internacional como por ejemplo la Universidad de Harvard, en las Comunidades de Aprendizaje lo que las convierte en un factor de excelencia educativa es la diversidad de alumnado y voluntariado. Los *grupos interactivos* (Aubert y García, 2001) son un modelo de ello, se trata de pequeños grupos heterogéneos donde el alumnado participa de forma dialógica para solucionar tareas de aprendizaje con la ayuda de personas adultas. El elemento clave de ésta forma de organizar el aula y un factor central en el aprendizaje, no solo del alumnado, sino también de las personas voluntarias es la diversidad en todas las facetas de la vida (religiosa, lingüística, étnica, de formas de vida, de género), que es un reflejo fiel de la diversidad reinante en el centro, en la comunidad y en la sociedad, esta diversidad, a un grupo tan homogéneo como es el profesorado, les resulta muy difícil de asimilar en principio.

Mediante la diversidad se crean diálogos, que en grupos homogéneos y segregados hubieran resultado imposibles, que incrementan y desarrollan los aprendizajes del alumnado y favorecen la convivencia intercultural. Mediante el diálogo rompemos estereotipos culturales y de género, primero en el entorno más próximo de los niños y niñas que es el aula, para luego ese diálogo trasladarlo a la calle y a nuestras casas. A su vez, las interacciones de estudiantes con distintos tipos de competencia benefician tanto al alumnado con mayor nivel como a los alumnos y alumnas con un nivel más bajo, ya que en el proceso de prestarse ayuda se dan la oportunidad para fortalecer lo que ya saben, reconocen ausencias y errores de comprensión y se enriquecen con puntos de vista diferentes (Rogoff, 1993).

De esta manera y en contraposición del discurso mayoritario que perciben en la diversidad un obstáculo para aprender, las Comunidades de Aprendizaje están demostrando que es mediante la inclusión, la heterogeneidad y la incorporación de más recursos humanos en el aula como se mejora el aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado (INCLUD-ED, 2008a). Al ejercer la inclusión las Comunidades de Aprendizaje se encuentran con que la dificultad para conseguir buenos resultados en el aprendizaje no está en la cantidad de inmigrantes que puede encontrarse en las aulas, sino en los hábitos que se llevan a cabo en contextos de diversidad. De hecho, hay investigaciones que están demostrando que en algunos centros educativos de Comunidades de Aprendizaje se están elevando los resultados de aprendizaje obtenidos en las áreas instrumentales al mismo tiempo que aumenta representativamente el número de estudiantes inmigrantes (INCLUD-ED, 2008b). De ahí se puede observar que el problema no está en los inmigrantes sino en las actuaciones que se practican en las aulas y los centros.

3.2.3. De Centro Educativo a Comunidad de Aprendizaje

Los sistemas educativos en todo el mundo han ideado distintos procedimientos de acción y evaluación entre los docentes para conseguir una mejora del mismo, con una formación de calidad y que llegue a toda la población.

Desde la investigación cualitativa y especialmente los grupos de investigación que favorecen la investigación participativa, en las que personas sujetas al estudio forman parte del mismo grupo de investigación e impulsores de soluciones, esto es que fomentan una *“investigación acción”*, con asiduidad estructuran las comunidades en comunidades de práctica. Kearney cita a Etienne Wenger en referencia a las comunidades de práctica y señala que *“los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales llamadas comunidades de práctica”* (Kearney, 2001: 2).

Las comunidades de práctica facilitaron el camino a las comunidades de aprendizaje, especialmente porque *“Su énfasis está, no solo en la generación de conocimiento, sino en utilización del conocimiento generado para transformar las estructuras sociales que conlleven a la superación del ser humano.”* (Ortiz, 2010: 1). En las comunidades de prácticas el conocimiento se transmite entre los miembros de la comunidad compartiendo experiencia, de tal manera que se producen los saberes a partir de la experiencia del grupo. Por su parte, las comunidades de aprendizaje son propuestas educativas, donde toda la comunidad educativa, las familias y las entidades locales de la zona se implican en la construcción del proyecto educativo del centro escolar.

Según Torres (2001: 5) para que las comunidades de aprendizaje puedan existir, se requieren condiciones mínimas, entre las que cabe destacar: ha de situarse al alumnado como centro del aprendizaje; el acceso a la comunidad es en condiciones igualitarias; la participación es abierta para toda la comunidad avanzando en el uso de herramientas tecnológicas para favorecer entornos más modernos y flexibles, también ha de promover los cambios institucionales para facilitar su desarrollo y buscar modelos efectivos para su funcionamiento. (Torres, 2001: 5)

Existen distintos autores que encajan en este pensamiento, en éste trabajo se nombra a Ortiz (2010) y a Rodríguez de Guzman (2012) por su coincidencia en la justificación teórica y las corrientes filosóficas.

“Tomando como base las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el

enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, uno de los fundamentos de las comunidades de aprendizaje, como la base del enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes” (Rodríguez de Guzman, 2012: 70).

Cuando una Institución Educativa pasa a convertirse en Comunidad de Aprendizaje, establece que el proyecto institucional se modifique y pase a ser un proyecto estratégico comunitario, ya que la escuela, la comunidad y todos los actores del entorno participan en la elaboración con el objetivo de que todas las personas lleguen a obtener un aprendizaje de calidad. Torres (2001:3) presenta el siguiente cuadro haciendo una comparativa de la educación en el sistema educativo actual y el que se lleva a cabo en de las Comunidades de Aprendizaje:

Tabla 3. Comparativa del sistema educativo actual y el de las Comunidades de Aprendizaje

ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
Niños, niñas y jóvenes aprendiendo	Niños, niñas, jóvenes, docentes y miembros de la comunidad aprendiendo
Docentes enseñando	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra-escolar
Educación formal	Educación formal, no formal e informal
Proyecto educativo institucional	PEI Proyecto educativo comunitario
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Fuente: tomado de (Torres, 2001: 3). Versión resumida

3.2.4. Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje

Todo proceso de transformación conlleva una planificación exhaustiva para que el cambio que se produzca sea realmente el que queríamos que se

produjera. Por ello, cuando un centro educativo pretende transformarse en un centro de Comunidad de Aprendizaje, será necesaria hacer llegar la planificación a todas las personas que integran la comunidad, para que conozcan y entiendan los objetivos que se pretenden y puedan participar e implicarse en todo el proceso. Este proceso se desarrolla en ocho fases que se dividen en dos grandes periodos que son la puesta en marcha que su duración es de un curso escolar y la fase de consolidación que abarca dos cursos escolares, cada una de las fases se irán pactando y debatiendo por parte de toda la comunidad educativa. En el cuadro 4, se hace una sinopsis de Elboj et al. (2002:78-90), donde se muestran las diferentes fases por las que ha de pasar un centro educativo para llevar a cabo la transformación y convertirse en Comunidad de Aprendizaje.

Tabla 4. Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje

	FASE	TEMPORALIZACION	ACCIONES
P U E S T A E N M A R C H	SENSIBILIZACIÓN	Más o menos 1 mes	<ul style="list-style-type: none"> - objetivo fundamental es conocer de forma concreta en qué consiste el proyecto de transformación. - Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar. - Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas. - Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.
	TOMA DE DECISIÓN	Un mes	Es el momento en el que se debate si se lleva a cabo o no la transformación del centro educativo en una comunidad de aprendizaje
	SUEÑO	Entre 1 y 3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones en grupos para idear el centro que se desea - Acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar - Contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje en el centro
	SELECCIÓN DE PRIORIDADES	entre 1 y 3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo es conocer la realidad y los medios con los que se cuenta. - Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto. - Información sobre el centro educativo, el profesorado, el personal administrativo, el

	FASE	TEMPORALIZACION	ACCIONES
A			<p>alumnado, las familias y el entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos obtenidos. - Selección de prioridades.
	PLANIFICACIÓN	Entre 1 y 2 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de las comisiones por prioridades heterogéneas, con el profesorado, alumnado, familiares, personal de la escuela, asociaciones locales... - Activación del plan de acción. Cada comisión deberá elaborar una serie de propuestas factibles en el plazo que cada prioridad demanda.
C O N S O L I D A C I O N	INVESTIGACIÓN	Dos cursos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de los grupos y niveles, el entorno experimenta el cambio en los procesos educativos - Innovar para mejorar. - Reflexión sobre la acción. - Experimentación del cambio. - Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.
	FORMACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado tiene nuevos retos. - Deberá modificar su forma de dar las clases, de relacionarse con las familias, etc., - Debe realizar un plan de formación intensivo y permanente. - Los centros de formación de las familias y la comunidad, su objetivo es que todas las personas interesadas puedan tomar parte en los procesos formativos de cada grupo.
	EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua de todo el proceso. - Participan todas las personas implicadas en el proyecto y se trata de una valoración permanente del proceso de transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje para poder tomar las decisiones que lo hagan mejorar.

Elaboración propia, en base a Elboj et al. (2002:78-90)

Una vez que presentado el cuadro resumen de las fases por las que ha de pasar un centro educativo para convertirse en comunidad de aprendizaje se va a explicar un poco más detalladamente los pasos que han de seguirse.

3.2.4.1. Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación (un curso escolar).

Fase de sensibilización: Tiene una duración aproximada de un mes. Su objetivo fundamental es conocer de forma concreta en qué consiste el proyecto de transformación, analizar el contexto social, la evolución de las teorías existentes de las ciencias sociales y los modelos de educación. Podemos hablar de dos líneas paralelas de trabajo en este punto:

Las sesiones de trabajo, información y debate, con la explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación fundamentalmente y que incluye el análisis del origen del modelo de comunidades de aprendizaje (Centro de personas adultas “La Verneda-Sant Martí”); y la formación general del claustro (se recomienda que asistan también familias) con la organización del profesorado y del centro y organización del funcionamiento del mismo;

A modo de resumen, esta fase constaría de: Sesiones iniciales de trabajo, estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas y comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

Fase de toma de decisión. Tiene una duración de un mes. Es el momento en el que se debate si se lleva a cabo o no la transformación del centro educativo en una comunidad de aprendizaje, para lo que tiene que cumplir las condiciones establecidas, con aprobación del proyecto por el Consejo Escolar, el acuerdo del equipo directivo, del 90% del claustro y de la asamblea de madres y padres así como la implicación de la comunidad.

La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto.

Fase del sueño. Su duración estaría entre uno y tres meses. Consiste en soñar la escuela ideal para sus hijos e hijas, el profesorado y las familias. Buscar una educación de futuro sin contextos limitadores, mediante reuniones en grupos para idear el centro que se desea, acuerdo sobre el modelo de

centro que se desea alcanzar y contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje en el centro.

Fase de selección de prioridades. La duración de esta fase estaría entre uno y tres meses. En este punto, el objetivo es conocer la realidad y los medios con los que se cuenta, analizarlos y establecer las prioridades del sueño mediante el estudio del proceso transformador, con los cambios a realizar y el plan a seguir a corto y largo plazo.

Fase de planificación. Tiene una duración de entre uno y dos meses. Teniendo en cuenta el sueño y seleccionadas las prioridades es momento de activar el plan de transformación y planificar cómo se va a llevar a cabo.

Esto va a ser posible mediante la formación de las comisiones por prioridades heterogéneas con el profesorado, alumnado, familiares, personal de la escuela, asociaciones locales, asesores y asesoras. Y la activación del plan de acción en el que cada comisión deberá elaborar una serie de propuestas factibles en el plazo que cada prioridad demanda.

Podemos decir que el proceso de transformación no tiene un final concreto puesto que busca continuamente una mejora en el aprendizaje.

Las fases que se han realizado hasta el momento sirven como puesta en marcha de la comunidad de aprendizaje pero a partir de este momento comienza la consolidación del proceso.

3.2.4.2. Fases de consolidación del proceso de transformación (dos cursos escolares).

Fase de investigación. A través del desarrollo de las nuevas actividades y de los métodos para la mejora de los aprendizajes, se van adaptando los grupos y niveles, el entorno experimenta el cambio en los procesos educativos. Todo esto necesita de una investigación comunicativa para que la experiencia del cambio se modifique a partir del análisis y la reflexión realizada. Esta investigación trata de conseguir una generación conjunta de conocimiento, transmitirlo a toda la comunidad y posteriormente llevarlo a la práctica. En este punto debemos hablar de los grupos interactivos,

en una forma de organización flexible del aula para fomentar el aprendizaje dialógico a través de un seguimiento individualizado y grupal. Se trata de grupos heterogéneos en cuanto a capacidades, destinados a aumentar el aprendizaje del alumnado estableciendo una relación entre profesorado, voluntariado y alumnado en una red de interacciones. Todos los cambios se analizarán y evaluarán periódicamente para conseguir un incremento del aprendizaje del alumnado.

Fase de formación. Como en todos los cambios, se necesitan instrumentos nuevos que por lo general exigen de una formación diferente a la que se tenía. El profesorado tiene nuevos retos, y para llevar a cabo ese cambio deberá modificar su forma de dar las clases, de relacionarse con las familias, etc., por ello debe realizar un plan de formación intensivo y permanente, sobre todo al comienzo de la aplicación del proyecto. Los centros de formación de las familias y la comunidad, su objetivo es que todas las personas interesadas puedan tomar parte en los procesos formativos de cada grupo. Se está llevando a cabo una proyecto en conjunto, también debe haber una formación de todos y todas que esté igualmente interconectada.

Fase de evaluación. Consiste en la evaluación continua de todo el proceso. En la evaluación participan todas las personas implicadas en el proyecto y se trata de una valoración permanente del proceso de transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje para poder tomar las decisiones que lo hagan mejorar. Aquí no sólo hay que tener en cuenta los cambios que sea necesario introducir, también es importante observar las transformaciones positivas conseguidas hasta el momento.

Este apartado ha estado dedicado al ser y el hacer de las Comunidades de Aprendizaje, se ha intentado contextualizarlas y describir el proceso que se lleva a cabo cuando un centro escolar decide pasar a ser una Comunidad de Aprendizaje. Mediante esta aproximación, hemos querido precisar los principios del aprendizaje dialógico en los centros escolares. Su lanza ha roto los obstáculos que dificultaban tanto al profesorado como a las familias y al alumnado a poder entenderse y dar lo mejor de sí mismos. A partir de este

momento los diferentes agentes de la comunidad escolar han podido llegar a una comunicación entre iguales en beneficio de unos objetivos comunes. Las Comunidades de Aprendizaje transforman la sociedad convirtiendo los obstáculos en facilidades, se nutre de la comunicación participativa en la sociedad de la información y revoca el dualismo social luchando por la igualdad cultura

3.3. CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ANDALUCÍA.

En éste apartado vamos a procurar evidenciar de forma global cómo ha sido la implementación de las “Comunidades de Aprendizaje” en la Comunidad Autónoma de Andalucía. No se trata de hacer un análisis exhaustivo, sino un recorrido desde los días que llegaron miembros del equipo CREA para dar una charla sobre las experiencias en el funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje en zonas deprimidas en otras Comunidades Autonómicas, hasta el desarrollo actual de las mismas. Las cuestiones sobre fechas y lugares son el desarrollo de conversaciones y contactos con las protagonistas en el inicio de esta experiencia, así como de otros documentos oficiales a nivel de la Comunidad Autónoma de Andalucía como de los centros protagonistas de ésta historia.

3.3.1. Nacimiento de las Comunidades de Aprendizaje en Andalucía⁴

Se ha demostrado que las primeras charlas de sensibilización en el Ejido de la mano de Ramón Flecha y el CREA no llegaron a buen puerto. Es en los años 2005 y 2006 cuando el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje comienza a difundirse por los Centros de Profesorado de Sevilla mediante jornadas y actividades formativas que se organizaban para el profesorado como Jornadas de Escuela Inclusiva, formación de Directores de centros escolares o de intercambio de experiencias que se celebraban en zonas de centros de compensatoria, así se presentaron las Comunidades de Aprendizaje

⁴ El material para la redacción de éste apartado ha sido cedido por Eloísa Nogales y Candelaria Peña, Asesoras de Formación del Profesorado en el CEP Sevilla.

como un modelo de escuela inclusiva ante la impotencia de los modelos de escuela compensatoria. Estas jornadas se celebran en el Polígono Sur y acuden Ramón Flecha, profesorado del IES Mugá, del colegio Montserrat y otros miembros del CREA. La comisión Provincial de Comunidades de Aprendizaje de Sevilla se vincula al origen de los primeros centros que en Sevilla y en Andalucía se proyectaron como Comunidades de Aprendizaje.

Entre Junio y Septiembre de 2006, son cuatro los centros que realizan la fase de Sensibilización y también deciden iniciar el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. Los centros que comienzan a soñar son: CEIP Adriano del Valle, CEIP Andalucía, CEIP Cruz Blanca e IES Aznalcollar. Los dos primeros están situados en zonas en riesgo de exclusión social de la ciudad de Sevilla, los otros dos se sitúan en zona rural.

Desde un principio, el Centro de Profesorado de Sevilla mostró su ayuda a esta nueva iniciativa aún con la incertidumbre de no saber muy bien por donde se podía orientarlos, dada la novedad de la experiencia, y contando con el CREA que se encuentra en Barcelona, lejos de nuestra comunidad para poder hacerles el seguimiento. Otra vez es Ramón Flecha quien plantea “la tertulia dialógica pedagógica” sobre los autores y textos que fundamentan teóricamente las Comunidades de Aprendizaje, en un espacio de reflexión y debate sobre la práctica educativa, partiendo de la lectura y comentario de textos científicos en un clima de diálogo igualitario, de este modo, nos formaríamos nosotros y podríamos hacer el seguimiento sin problemas.

El primer libro que planteamos para la tertulia es “Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación” (Elboj, C. et al. 2002), las tertulias se realizaban cada quince días en el IES Diamantino García, situado en un barrio de Sevilla, y a ella acudían profesorado de los centros que estaban en la fase del sueño, así como profesorado de otros centros, de la universidad, personal asesor de los CEP de Sevilla y otras personas del entorno, en total más o menos se reunían entre 15 y 20 personas. Las siete primeras sesiones, se utilizaron para estudiar las bases teóricas y puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje. A partir del curso 2007-2008 las tertulias pasan a realizarse en el CEP para facilitar la asistencia al profesorado que venía de

los pueblos y las realizamos una vez al mes. En estos diez años de andadura de las tertulias dialógicas igualitarias son muchos los autores que se han leído y muchas las personas que han pasado por ellas, siguen manteniéndose en torno a las 20 personas y los perfiles son variados y van desde profesores de centros, profesores de universidad, personas jubiladas, personas voluntarias y personal asesor.

En los principios, se leían dos capítulos del libro elegido y entre uno y otro se creaba un espacio para compartir la información, las inquietudes, dificultades e incidencias que aparecían en las Comunidades de Aprendizaje en cada centro. Simultáneamente comienzan a crearse las tertulias dialógicas o pedagógicas en los centros de Comunidades de Aprendizaje en las que participan el profesorado, familiares y voluntariado.

Ya superado el primer escalón, se decide crear la Comisión Provincial de Comunidades de Aprendizaje. Se trata de una comisión mixta integrada por representantes de los centros de la provincia que estaban en proceso de transformación de una Comunidad de Aprendizaje, las asesorías de referencia de los CEP y la Universidad de Sevilla, en ésta comisión no han participado familias ni voluntariado. Las reuniones se realizan mensualmente. Entre sus funciones se encuentran, además de la reflexión y el intercambio de experiencias para el apoyo mutuo en la realización de los sueños; la difusión del proyecto de Comunidades de Aprendizaje para aquellos centros educativos que lo soliciten; la formación de la propia Comisión mediante su participación en la Tertulia dialógica que se realizaba a continuación de la Comisión y en la que participaban otras personas, y en formaciones impartidas por miembros del CREA para la profundización en la fundamentación científica del Proyecto; la organización de cursos de formación inicial para la sensibilización en Comunidades de Aprendizaje del profesorado nuevo y el voluntariado que cada curso se incorporaba a los centros; y el facilitar encuentros de intercambio y buenas prácticas entre el profesorado de los centros de Comunidad de Aprendizaje. Los miembros de la Comisión participan como ponentes en acciones formativas que difunden el modelo de Comunidad de Aprendizaje dentro y fuera de la comunidad e Andalucía.

Esta Comisión no tiene una reglamentación por Ley, sino que desde su creación ha funcionado como “un grupo de autoayuda” donde se han ido solventando el funcionamiento, las dificultades y la formación de comisiones con el buen hacer de las personas que la integran.

Por un lado la Tertulia dialógica y por otro la Comisión Provincial, ambas han sido la clave para la formación de las personas que apuestan por el modelo de escuela que proponen las Comunidades de Aprendizaje. Estas son algunas de las intervenciones desarrolladas: encuentros provinciales de centros de Comunidad de Aprendizaje en 2008, 2011 y 2016 para el intercambio y la revisión del proyecto; formación del profesorado nuevo y el voluntariado; difusión del proyecto de Comunidad de Aprendizaje en muchos centros y CEP de Andalucía con mucha ilusión y entusiasmo; colaboración con el CREA en la organización de las Sensibilizaciones que se creaban en Sevilla y provincias cercanas; y también se han diseñado cursos on-line para el profesorado que llega nuevo a los centros cada curso escolar y también para toda persona interesada en conocer el proyecto.

En las Comunidades de Aprendizaje además de estas luces también existen sombras, puesto que como en todo proyecto hay incertidumbres y dificultades, entre las que se pueden destacar principalmente dos: la primera ha sido salvar los obstáculos que ponían algunos inspectores para que las personas voluntarias entraran en las aulas y el continuo cambio del profesorado y la inestabilidad de la plantilla en los centros debido al sistema de interinidades y destinos provisionales vigente. Para mitigar estos problemas, en Junio de 2011 desde la Comisión se envían escritos a la Administración educativa donde se les da a conocer la existencia de los seis centros de Comunidad de Aprendizaje que había en Sevilla, mas cuatro centros en Linares, uno en Granada y otro en Almería su fundamentación en prácticas e investigaciones reconocidas por la Comunidad Científica Internacional, el reconocimiento de la Comisión Europea al Proyecto INCLUD-ED y las dificultades que encontraba. Se les insta al reconocimiento de Comunidades de Aprendizaje como proyecto de innovación de carácter singular y comisiones de servicio para que el profesorado pudiera permanecer en los centros sin tener una rotación permanente.

En Enero de 2012, y sin tener respuesta a los escritos, a través del sindicato USTEA se lleva a cabo una reunión con el Viceconsejero de Educación, Don Sebastián Cano, sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En esta reunión participaron representantes de centros, de la Universidad de Sevilla, de la Universidad de Córdoba y del CEP de Sevilla. En esa reunión también se encontraba Doña Paqui Olias, en aquél momento Jefa de Servicio, pero anteriormente había ejercido en la formación del profesorado en la dirección del CEP de Alcalá de Guadaira y conocía y creía en la Comunidades de Aprendizaje. Ella fue la encargada de redactar la Orden que saldría en Junio de 2012.

3.3.2. Normativa de las Comunidades de Aprendizaje

Orden de junio de 2012⁵

La Consejería de Educación, consecuente con el quehacer de numerosos centros andaluces conformados como Comunidad de Aprendizaje están realizando y los buenos resultados conseguidos, procede a regular, reconocer y extender esta iniciativa. Así se publica en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA): Núm. 126 página 46-59 Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 28 de junio 2012

Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje».

El capítulo 1 contiene las disposiciones generales.

El artículo 2 define la comunidad de aprendizaje como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado.

⁵ Para mayor información sobre la Normativa: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA): Núm. 126 página 46-59 Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 28 de junio 2012

Igualmente define y concreta los compromisos que debe de asumir el centro para la implantación y el desarrollo de un proyecto de «Comunidad de Aprendizaje», aspectos sobre las características de la comunidad social o entorno en el que se desarrollará el proyecto, objetivos que se pretenden alcanzar, calendarios de las fases, estrategia y en general todos los aspectos necesarios para que la comunidad sea eficaz.

El Artículo 3 establece la duración de los proyectos en cuatro años y revisiones anuales de la memoria de los mismos.

En el Capítulo IV: se refiere a creación y control de la *Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»* Así en el

El Artículo 13. Se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» constituida por los centros que obtengan su reconocimiento para el desarrollo del proyecto, se define su finalidad , se responsabiliza a las Delegaciones Provinciales de la Consejería del seguimiento y apoyo a los centros reconocidos y se establece el proceso de acceso del profesorado

Artículo 14. Se establece como se va a realizar la difusión, el apoyo por parte de los Centros del Profesorado coordinados desde la Dirección General y la supervisión por los Servicios Provinciales de Inspección de Educación de la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje».

Anteriormente a la publicación de la Orden, en la provincia de Sevilla estaban en funcionamiento nueve Comunidades de Aprendizaje. A partir de la Orden de 8 de Junio de 2012, se origina un crecimiento de las Comunidades de Aprendizaje en la provincia de Sevilla y en toda la Comunidad Andaluza. En la actualidad en Andalucía se cuenta con 98 centros de Comunidad de Aprendizaje en los ciclos que van de Infantil a Secundaria, de los cuales 59 pertenecen a Infantil y Primaria, un número de centros muy escaso teniendo en cuenta que en Andalucía tenemos 1.847 centros de Infantil y Primaria en enseñanza pública.

En la Provincia de Sevilla en el curso escolar 2006-2007 comenzaron cuatro centros en Comunidad de Aprendizaje, cada curso escolar se han ido sumando más centros hasta llegar a los 27 centros que contamos en el curso

escolar 2016-2017. Los centros están distribuidos por toda la Provincia de Sevilla, cuando se integran nuevos centros, también se adhieren personas nuevas a la Comisión. Este crecimiento, que en sí mismo es muy buena noticia, también conlleva el inconveniente de que cada vez hay más personas en la comisión sin ni siquiera integrar a las familias y al voluntariado.

Actualmente la Comisión se reúne mensualmente y está formada por unas cuarenta personas: dos pertenecen a cada centro constituido como Comunidad de Aprendizaje, dos asesores de los Centros de Profesorado que tienen en su zona Comunidad de Aprendizaje (actualmente 6 CEP de la Provincia de Sevilla), dos representantes de la Universidad de Sevilla y un representante de la Universidad Loyola de Andalucía. El mantener una tertulia dialógica, pedagógica o literaria, en dos tiempos y un espacio central para compartir, se ha ido haciendo inoperante con tantas personas, ya que las reuniones se alargaban demasiado debilitándose el espacio de la tertulia dialógica del segundo tiempo. Para evitar este problema, se pasó a organizar la Comisión y la Tertulia en días diferentes, pero el resultado ha sido que personas que antes acudían a todo, ahora solamente acuden un día. Ha sido necesario pasar por un replanteamiento de lo que se quería hacer sin perder el objetivo principal de la Comisión que ha sido la autoayuda o ayuda mutua, y que al mismo tiempo reflexionara en las Comunidades de Aprendizaje y en la formación de sus componentes.

A partir de Marzo de 2015, mediante el “sueño” de las personas que componen la Comisión, se constituyen cuatro comisiones mixtas de sueños: Demandas a la Administración Educativa, Familias y Voluntariado, Formación Dialógica y Red de Comunidades de Aprendizaje en Andalucía que comparte materiales, documentos, experiencias, etc. Las comisiones siguen reuniéndose una vez al mes. Los sueños priorizados han sido: Autoevaluación de las Comunidades de Aprendizaje, revisión de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), profundización en la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Muchas de las dificultades planteadas se van solucionando, pero a su vez van surgiendo otras que se están afrontando como por ejemplo el cómo desarrollar los procesos de revisión, investigación y formación propios de la fase de consolidación de las Comunidades de Aprendizaje. A finales del pasado curso habían pasado ya cuatro años desde la Orden del 8 de junio de 2012 y era el momento en el que los primeros centros debían presentar su memoria de continuidad a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para que ésta autorizara su continuidad. En éste momento se está procurando estructurar una técnica que garantice estos dos objetivos: la autoevaluación formativa para la mejora propia del periodo de Consolidación de la Comunidad de Aprendizaje y la autoevaluación sumativa del final de cada periodo de cuatro años para la elaboración de la memoria de continuidad que exige la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Por su parte la Consejería de Educación a través de la Agencia Andaluza de Evaluación educativa (AGAEVE), ha realizado dos evaluaciones, una cuantitativa y la otra cualitativa. Esta evaluación externa junto a la evaluación interna ofrecerá a los centros evidencias para seguir avanzando hacia el éxito educativo de todas las personas

Como se ha expuesto en éste apartado, en solo diez años las Comunidades de Aprendizaje han pasado de ser cuatro a ser noventa y ocho y cada curso escolar se van sumando más. Aunque estemos muy lejos de poder llegar a toda la comunidad, es una buena señal comprobar que los centros educativos se están preocupando por las realidades que viven muchas familias de su entorno, y luchen por transformar esta sociedad mediante el modelo de escuela inclusiva para poder llegar a la comunidad en general y no solamente a los niños y niñas que acuden a la escuela.

3.3.3. Contextualización y proyectos de participación de las comunidades de aprendizaje objeto de éste estudio

En éste apartado vamos a contextualizar los dos centros educativos en los que se ha realizado el trabajo de campo, así como detenernos en algunos puntos de sus proyectos docentes, principalmente en los puntos que implican a las familias, alumnado, profesorado y comunidad.

3.3.3.1. Contextualización, historia, actualidad y proyecto educativo del CEIP Adriano del Valle⁶

El CEIP Adriano del Valle está situado en la barriada de La Plata, conocida también por “Su Eminencia”, y que pertenece al distrito Cerro-Amate en la zona sureste de la ciudad de Sevilla. Las calles del barrio que rodean al edificio escolar poseen un trazado caótico que en ocasiones se asemejan a un laberinto, destacando las viviendas de autoconstrucción que no cumplen en muchos casos con todas las condiciones de calidad y seguridad. Las zonas verdes son muy escasas y no se cuenta con zonas deportivas.

La historia del barrio se remonta a los “años 40” del pasado siglo. Nace como consecuencia de la inmigración de familias de distintos pueblos de la provincia de Sevilla, y de otras provincias de Andalucía, Badajoz y Portugal que decidieron emigrar a la ciudad en busca de un futuro mejor. La población de nuestro barrio pertenece a un sector socioeconómicamente desfavorecido, con grave riesgo de exclusión social a causa del alto índice de desempleo y economía sumergida. La calle donde se sitúa el centro es uno de los mayores puntos de tráfico y distribución de drogas de Sevilla.

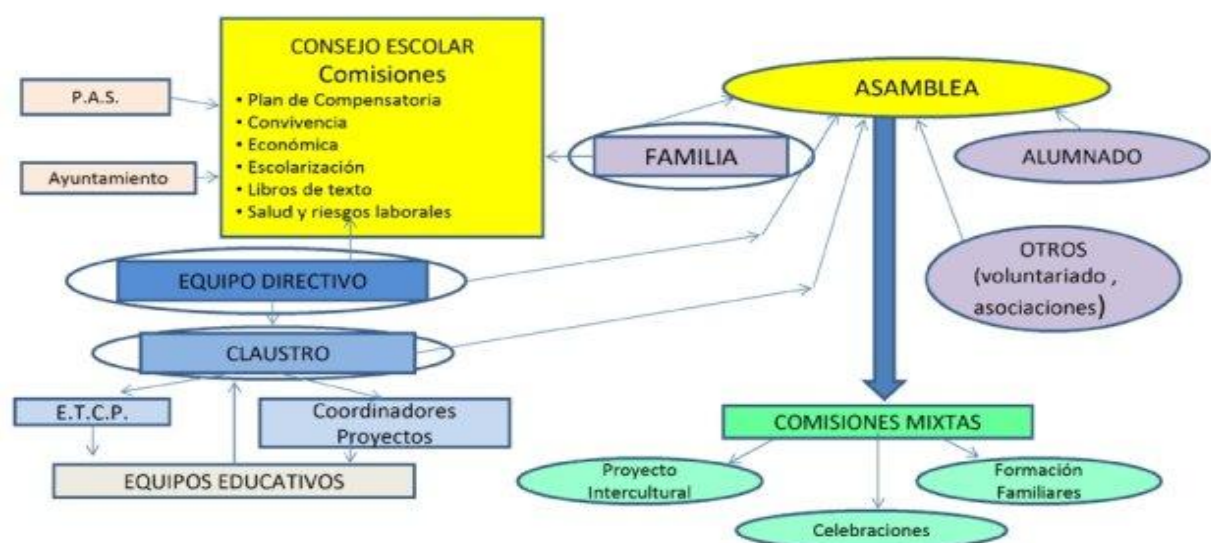
El grueso de la población se concentra en la franja que recoge a aquellas personas sin estudios, con notable diferencia respecto a aquellas que tienen el graduado escolar y mucho más contrasta con los que han realizado estudios medios o superiores. Esta circunstancia repercute directamente en los niños y niñas recibiendo escasa ayuda escolar de sus familias y escasa valoración de la escuela.

La barriada de La Plata se ha convertido en los últimos años en una zona receptora de familias migrantes de origen heterogéneo. La llegada continua de alumnado de otras culturas y lenguas a nuestro centro se viene produciendo desde hace varios cursos. En pocos cursos, nuestra escuela ha pasado de la “homogeneidad cultural” al multiculturalismo. Si a esta diversidad le sumamos alumnos y alumnas de etnia gitana, y alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) nos encontramos que la necesidad de preparar a

⁶ Información obtenida del Proyecto educativo Adriano del valle. Y de su página web. www.ceipadrianodelvalle.es

nuestro alumnado para el respeto, la aceptación y el disfrute de la diversidad es obligado y necesario, pero no sólo a todos ellos y ellas sino también a sus familias porque sabemos que la labor conjunta de toda la Comunidad será la única que consiga los objetivos que perseguimos. La acción compensadora fue seña de identidad de nuestro centro desde el curso 88/89 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lo considera CAEP (Centro de Actuación Educativa Preferente). El mandato fundacional del centro continúa vigente en la actualidad y para la comunidad educativa del CEIP Adriano del Valle el servicio al barrio y a sus gentes es el principal compromiso. Para dar respuesta a la realidad de nuestra escuela y el barrio en el que se sitúa, la comunidad educativa decide la transformación en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2006-2007. El proyecto apuesta por una escuela inclusiva, transformadora y dispuesta a conseguir una educación de calidad que favorezca el cambio social y disminuya las desigualdades. Pretendemos elevar las expectativas y la autoestima del alumnado, generar una enseñanza entre iguales, hacer desaparecer la exclusión social de las clases más desfavorecidas, integrar y no asimilar las diferentes culturas y etnias dentro de la diversidad, favorecer nuevas fórmulas para desarrollar los aprendizajes y hacer de nuestro alumnado ciudadanos y ciudadanas capaces de insertarse en la sociedad del siglo XXI.

Organigrama del centro



Como en éste espacio no es posible desarrollar todo el proyecto educativo del centro, solamente se va a hacer mención a algunos de los proyectos que se ha pensado que tienen mayor implicación con las familias, alumnado, profesorado y entorno.

Proyecto lector: la lectura dialógica. Éste tipo de lectura supone el aumento y la diversificación de interacciones en torno a las actividades de lectura y debate de textos. En la lectura dialógica se producen gran cantidad de interacciones lectoras no sólo entre el alumnado, sino entre éste y el profesorado y otros adultos posibles como son sus familiares o el voluntariado participante en actividades de lectura y debate reflexivo en el aula o en otros espacios del centro como la biblioteca, la radio, el periódico, la ludoteca, las aulas digitales entre otras.

En los actos comunicativos dialógicos que se generan en las tertulias, se empodera a las personas participantes en el ejercicio de una capacidad lingüística y reflexiva crítica en cualquier situación cotidiana que se enfrenten. Trasladan este aprendizaje lingüístico a interacciones que se dan en su realidad cotidiana inmediata provocando la transformación del entorno en el que se desenvuelven.

Personas Adultas: Las tertulias de adultos se realizarán mensualmente en horario no lectivo. Participan de manera voluntaria profesorado, familiares y voluntariado. Los libros serán elegidos en la primera tertulia por los participantes en ella y se procurará que pertenezcan a la literatura clásica universal. Los participantes en la tertulia se comprometen a leer una serie de capítulos o páginas que habrán sido acordados en la tertulia anterior. Una persona ejercerá el cargo de secretario o secretaria y será quien levante acta de la tertulia, y otra persona moderará y dinamizará procurando que participen por igual todas las personas tertulianas.

Todos los grupos de alumnos y alumnas, así como el grupo de tertulia de personas adultas expondrán en la radio y/o en el periódico escolar reseñas, resúmenes y/o comentarios sobre los libros leídos en las tertulias.

La biblioteca del centro funcionará como centro de recursos, además de como lugar en el que se realizarán las tertulias de adultos, y de los cursos de primaria que así lo consideren. Los libros leídos en las tertulias serán propiedad

del centro y el alumnado los utilizará en servicio de préstamo. Todos los cursos leerán obligatoriamente uno o dos libros de la literatura clásica

Otro punto que se considera importante dentro de las Comunidades de Aprendizaje es **la formación de las familias**, ya que de momento éste tipo de centros se encuentra principalmente en zonas de atención especial. Actualmente ya no se considera al profesorado el único pilar de la información, conocimiento y transmisión de saberes. Hoy la educación es cada vez más una actividad colectiva.

Siendo la participación familiar un pilar fundamental de nuestro proyecto no podemos descuidar la formación de las familias por lo que en las Asambleas que se realizan a principio de curso se expresan las necesidades formativas de éstas y una comisión mixta se encarga de darle respuesta. Desde el curso 2006-2007 en nuestro centro se han organizado diversos talleres formativos para las familias y otras personas del barrio: informática , baile , prevención de conductas de riesgo, pautas para abordar los problemas conductuales de nuestros hijos e hijas, tertulias gastronómicas y culturales para fomentar el conocimiento entre las distintas familias del centro con orígenes diversos, yoga, teatro, educación afectivo sexual, alimentación saludable, alfabetización, clases de español para extranjeros y tertulias literarias.

La participación de la familia no se reduce a la formación sino que se abre a las asambleas, las comisiones, los grupos interactivos, las tertulias literarias, las jornadas de convivencia, el periódico, la radio y el teatro, con las que los familiares además de participar activamente en la vida del centro, reciben una importante formación que repercute en sus hijos e hijas.

Varias son las actuaciones que se ponen en marcha en nuestra comunidad de aprendizaje para fomentar la participación de las familias, entre ellas destacamos las siguientes: a) Ajustar los horarios a las posibilidades de las familias; b) Pasar de reuniones informativas a colaborar en la toma de decisiones y asumir responsabilidades; c) Llamar a las familias para resaltar aspectos positivos de sus hijos e hijas; d) Mantener un diálogo igualitario. Huir del lenguaje experto; e) Mantener altas expectativas sobre las aportaciones de las familias; f) Hacerles partícipes activos de los logros.

Para hacer posible el éxito del proyecto la participación de la familia se amplía a: *la participación como voluntarios y voluntarias en el aula* mediante apoyo al profesorado, aportando sus conocimientos y convirtiéndose en figuras de referencia para otras familias. En cuanto a la *formación* se realizará mediante tertulias dialógicas literarias, talleres, charlas y salidas culturales, así como participar en actividades formativas. La *presencia en tareas de gestión escolar* se efectuara mediante comisiones mixtas de trabajo, en las asambleas y en las asociaciones de familiares.

En el centro también es imprescindible la presencia del voluntariado, ya que la incorporación de más recursos humanos en el aula incrementa el aprendizaje de todo el alumnado. La concepción de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje va más allá del triángulo profesor-alumno-contenido y señala que el aprendizaje es una actividad social que tiene lugar con los iguales y con todas las personas adultas con las que el niño o la niña interactúan. La diversificación de interacciones con los adultos aumenta las posibilidades de transformación de las expectativas que nuestro alumnado posee, es por ello que el papel del voluntariado es crucial en nuestro proyecto educativo.

La necesidad de contar con un voluntariado formado y conocedor de los principios básicos del aprendizaje dialógico y de estrategias para fomentar las interacciones entre el alumnado, nos ha llevado a organizar, a través de la Comisión Provincial de Comunidades de Aprendizaje en Sevilla, una fase de Sensibilización que se realiza conjuntamente con el profesorado de nueva incorporación en el mes de Octubre.

También se organizan comisiones mixtas (profesorado, familias, entidades) para dar respuesta a los sueños que la comunidad educativa se va planteando.

3.3.3.2. Contextualización, historia, actualidad y proyecto educativo del CEIP Mosaico⁷

El CEIP Mosaico se encuentra en el municipio de Santiponce, al oeste de la ciudad de Sevilla, de la que dista 6,9 Km, con muy buena comunicación por carretera. Enclavado geográficamente entre el Aljarafe y la Vega, aunque localizado geográficamente en la zona metropolitana de Sevilla, cerca de la capital, presenta características peculiares que lo asemejan a un núcleo rural, diferenciándolo del Aljarafe y de los demás municipios metropolitanos. Su término municipal es de 8,43 km². En Santiponce está tomando cada vez más auge el sector servicios, ya que desde el Ayuntamiento se están priorizando actuaciones en el fomento del turismo cultural en la localidad aprovechando el patrimonio del Conjunto Arqueológico de Itálica y del Monasterio de San Isidoro del Campo

Su población es de 8.453 personas de los cuales 238 son de origen extranjero (datos 2015). Registra un aumento progresivo desde finales de los años 90, siguiendo la tendencia de crecimiento de los municipios cercanos a la capital, consecuencia, entre otras, de una mejora en las comunicaciones. Según el último estudio de población, el porcentaje mayor de habitantes se concentra en las edades más fértiles, entre los 25 y 45 años lo que conlleva un incremento en el número de nacimientos. Como consecuencia de este incremento de natalidad se ha creado este nuevo centro de educación infantil y primaria. En el municipio existe un gran porcentaje de población joven que no continúa su preparación ni profesional ni académica. Nos encontramos con un colectivo sin formación que solicita preparación en determinadas profesiones y al mismo tiempo necesitan continuar estudios que refuercen los conocimientos obtenidos en la escuela y en el instituto. Los datos referidos al nivel de estudios de la ciudadanía de Santiponce, no se encuentran actualizados en el padrón de habitantes, pero podemos situar su nivel de formación educativa en una zona media-baja, existiendo en la actualidad personas con analfabetismo y un incremento de las personas con niveles superiores de estudio.

⁷ Información obtenida del Proyecto educativo CEIP Mosaico. Y de su página web.
<http://www.ceipmosaico.org/>

El colegio comenzó a andar en el curso 2011-2012, con un proyecto de apertura a la participación de las familias. En marzo de 2012 tuvo lugar un proceso de decisión en el que todos los sectores implicados, acordaron transformarlo en una Comunidad de Aprendizaje, desde entonces se ha puesto en marcha las Comisiones Mixtas de Trabajo, los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias, pilares fundamentales para hacer realidad el colegio que soñamos. El CEIP Mosaico nace con una apuesta firme de constituirse en Comunidad de Aprendizaje.

Un grupo de maestras y maestros del CEIP Josefa Frías (único centro de enseñanza de infantil y primaria que existía en Santiponce), ante la propuesta de la administración educativa de crear un nuevo centro educativo en la localidad de Santiponce, no duda en formar parte de esa plantilla inicial con el sueño de mejorar la calidad del aprendizaje de nuestro alumnado.

El eje fundamental del proyecto educativo del centro es el “*aprendizaje dialógico*” Otro de los cimientos en los que se sustenta está en los valores que transmiten al alumnado y a toda la comunidad: La solidaridad y la inclusión, participación democrática y diálogo igualitario. Valores puestos en práctica, no de aquellos que se habla mientras se practica lo contrario, sino de los que vertebran la práctica cotidiana del centro.

Para mejorar nuestra educación se necesita mucha buena voluntad, pero no basta con ella; se requiere que las propuestas que se hagan no sólo sean producto de la buena intención, sino también de una intención suficientemente buena que incluya el esfuerzo por buscar las actuaciones que dan los mejores resultados. El profesorado, familiares y alumnado han contribuido con su desarrollo de buenas prácticas y su ilusión a que este sueño se convierta en realidad.

Para el buen funcionamiento del centro y la interacción de toda la comunidad, alumnado, padres y madres, profesorado, voluntariado, entidades locales... se han creado diferentes comisiones en las que un grupo determinado de personas se encargan de su buen funcionamiento. Actualmente están en funcionamiento la **Comisión de Convivencia** que surge de la necesidad de poner en marcha, en esta fase de consolidación del centro como Comunidad

de Aprendizaje, el modelo de Prevención dialógica de los conflictos y dentro de nuestra formación en centro anual.

Las personas dinamizadoras de la comisión son aquellas que forman parte de la comisión permanente de convivencia del Consejo Escolar e invitan a formar como voluntarios activos a las madres y padres delegados de las distintas clases del centro, más a las profesionales que desarrollan su labor en el comedor escolar y a la psicóloga municipal, que también acudió a un encuentro con otros dos centros interesados en trabajar esta temática con expertos en la materia y centros que ya lo están implantando, como orientadora, dada su dilatada experiencia y el trabajo continuo que hace en nuestro centro de asesoramiento a las familias como a los maestros y sesiones de habilidades sociales con el alumnado y como representante de empleado municipal.

La Comisión Ecológica, nace del sueño de tener un huerto escolar en los terrenos traseros del Colegio. Recogiendo el testigo de ese sueño, un grupo de familias del colegio compuesto por madres, padres y abuelos, maestros y alumnos de 5º de primaria, se ponen en marcha en el curso 14/15 en pos de dinamizar y hacer realidad este sueño.

Con el huerto escolar se pretende motivar y responsabilizar a los alumnos en el cuidado de su entorno y en el respeto a la naturaleza. Es una potente herramienta educativa interdisciplinar y de desarrollo personal y solidario. Desde la perspectiva de la innovación educativa y de la educación ambiental, el huerto como recurso educativo supone un instrumento de primer orden, puesto que permite poner en práctica un aprendizaje activo y cooperativo basado en la resolución planificada de problemas, así como un eficaz desarrollo de actitudes y valores conducentes a unos comportamientos más comprometidos con la conservación y mejora del entorno y con la utilización sostenible de los recursos ambientales, al mismo tiempo que dinamiza la participación de otros sectores de nuestra Comunidad y organismos oficiales.

La Comisión de infraestructuras, se encarga de realizar, coordinar, supervisar y evaluar de manera constante algún aspecto o actividad concreta que se considere más urgente en relación a las carencias o necesidades de

equipamiento infraestructura del centro. Estas necesidades emanan directamente de los sueños de la Comunidad. Gestiona las peticiones y escritos dirigidos al Ayuntamiento respecto a los desperfectos y necesidades menores del centro; detecta, evalúa y propone mejoras en los proyectos de obras del ISE a través de la dirección del centro y cualquier otra relacionada con el confort y seguridad del alumnado en el centro.

Se realiza una actividad lúdica con el objetivo de pintar los zócalos de la fachada delantera del colegio de colores alegres. Y se colaboramos con la comisión pedagógica en diseñar un patio de infantil y de primaria con zonas ajardinadas y de juegos.

Desde la **Comisión Pedagógica**, se intenta dar respuesta a todos los sueños de nuestra comunidad que están relacionados con mejorar y dotar de más recursos al centro que incremente la oferta educativa del alumnado, proponiendo talleres y creando y poniendo en valor la biblioteca del centro. También queremos ir mejorando los patios de recreo, dotándolos de juegos y zonas de esparcimiento más agradables y acondicionadas. Para ello se ha realizado un proyecto de patio, en el que también se recoge la decoración de las fachadas que dan al patio con motivos alegres y dentro de nuestro ideario de centro.

Colaboramos con planes y proyectos como el de biblioteca y familias lectoras. En la biblioteca, se ha colaborado en la búsqueda de material bibliográfico, en la elaboración de un listado con los mejores títulos infantiles, catalogación y expurgo, así como en su decoración y compra de mobiliario. Este año se han realizado unos preciosos cuentacuentos coeducativos en el horario del recreo que han gustado tanto al alumnado como a las voluntarias que han ido a leer los cuentos.

Uno de nuestros sueños es que el centro se convierta muy pronto en centro bilingüe y vamos dando pasitos al respecto, con ayuda de la dirección del centro que nos representa ante la administración educativa.

Mediante la **Comisión de Puertas Abiertas** se diseñan y ponen en marcha todos los eventos festivos del centro escolar. Para ello contamos con la ayuda

de las distintas comisiones y también colaboramos con ellas en preparar efemérides. Se colabora activamente con el AMPA y viceversa en que todas nuestras actividades resulten del agrado de todos y todas. También nos encargamos de solicitar al Ayuntamiento todos aquellos recursos que precisamos para que estas actividades puedan hacerse realidad.

En las Comunidades de Aprendizaje se parte de la premisa que para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas es necesario incrementar el número y la calidad de las interacciones que experimentan en un plano igualitario. Para incrementar las interacciones la escuela necesita una **Comisión de Voluntariado** que lo forme personas de la comunidad, ya sean familiares, antiguos alumnos y alumnas, personas del entorno, miembros de asociaciones, estudiantes universitarios...etc., que participan en la escuela en su día a día, tanto en actividades complementarias como extra-escolares y, sobre todo, dentro del aula para realizar grupos interactivos, participar en las tertulias literarias dialógicas o conformar grupos de biblioteca tutorizada por las tardes. Que la escuela cuente con un importante número de voluntarios y voluntarias es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza del alumnado. La comisión mixta del Voluntariado es por tanto vital para dinamizar y organizar al voluntariado.

Una vez tomada la decisión de transformación en una Comunidad de Aprendizaje por toda la Comunidad Escolar, la primera Comisión Mixta que comienza a funcionar es la **Comisión mixta del Sueño**. Esta comisión se construye con representación de todos los sectores de la comunidad escolar, para la planificación de una serie de actividades con un mensaje claro: soñamos sin limitaciones, con altas expectativas porque queremos lo mejor para nuestros hijos e hijas y alumnos y alumnas.

Esta comisión organiza y convoca las reuniones necesarias para que todos y todas participemos soñando juntas y juntos. Se publicitan las mismas y se abre el centro a la comunidad para ir escribiendo las ideas, las conclusiones y los acuerdos mediante las actas y las papeletas donde se escriben los sueños individuales y colectivos. El alumnado “sueña” en sus respectivas clases y con los instrumentos de expresión adecuados a cada edad.

También organiza el acto principal del día del sueño: depositar las papeletas de los sueños en la urna, escribir éstos en unas teselas que se pegan en un panel para formar un gran mosaico de sueños de colores de toda la comunidad. Organizar talleres, exposiciones de murales y videos actividades lúdicas, discursos y actuaciones artísticas en un escenario montado en el patio, un ambigú... Todo el centro participa masivamente en ese día tan especial y transcendental para la vida del colegio y su proyecto educativo.

Los sueños son clasificados en cuatro grandes grupos: Pedagógicos, infraestructuras, actividades lúdicas y un grupo designado como “varios” que incluye otros tipos de sueños de difícil clasificación.

En el centro también se mantienen en funcionamiento diferentes programas tales como:

Programa familias lectoras: El centro, CEIP Mosaico, se conforma como Comunidad de Aprendizaje con un proyecto que pretende impulsar la transformación social y cultural de centro y del entorno. Apostamos por la participación de las familias activamente en la educación de sus hijos. Con esta participación, los familiares entran a formar parte implicada en la escuela, transformándola, mientras que ésta entra a formar parte de sus vidas cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y quizás su futuro. Con ello conseguiremos compensar las desigualdades y atender la desigualdad.

Este programa, trabajará paralelamente al Proyecto de Biblioteca, siendo nuestro primer objetivo dinamizar la colaboración ente las familias y el centro educativo, para mejorar la comprensión lectora del alumnado, desarrollar su hábito lector y mejorar su competencia lingüística.

Necesidades: hacen referencia a aquellos puntos que nuestra Comunidad educativa pretende mejorar, por considerarlos ejes importantes en el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas.

El alumnado de nuestro centro es muy heterogéneo, debido a las características socioeconómicas y culturales de las familias. Es por ello que seguimos detectando muchas carencias en el proceso de aprendizaje,

sobretudo en la competencia lingüística asociadas a escaso vocabulario, nivel de comprensión oral bajo, escasa motivación a la lectura, bajo nivel de escucha y atención. En función de ello, consideramos muy necesario la puesta en marcha de este programa, configurándose como un proyecto integral que repercutirá en todos los niveles y en todas las áreas. Esperamos obtener una mejora significativa en el proceso de aprendizaje, aumento del vocabulario, mejora del vínculo entre la familia y escuela, desarrollo el hábito lector...

Los grupos interactivos es una forma de organizar el aula. El alumnado se agrupa de forma heterogénea en pequeños grupos (4 ó 5 alumnos y alumnas). Los grupos trabajan 3 ó 4 actividades distintas con una duración aproximada de 20 minutos. Estas actividades están moderadas en cada grupo por un adulto (Voluntariado de la comunidad: familias, vecinos, asociaciones, universitarios o maestros) que entran a formar parte del aula. Cuando se termina una actividad, los alumnos y alumnas rotan con el grupo mientras que el voluntario permanece siempre en el mismo sitio trabajando la misma actividad.

Modelo dialógico de Prevención y Resolución de conflictos ya que es necesario el centro educativo sea un espacio seguro para todas las niñas y niños, espacio en los que puedan aprender, crecer y relacionarse en libertad, permitiendo así que el aprendizaje esté al alcance de todas y todos. El modelo dialógico de prevención y resolución de los conflictos permite una mejora de la convivencia tanto dentro del propio centro como en el conjunto de la Comunidad Educativa. Este modelo está basado en el diálogo y el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia. En las Comunidades de Aprendizaje, **superamos el modelo disciplinar** basado en unas jerarquías establecidas y el papel de una autoridad (Equipo directivo y profesorado), y también se supera el **modelo mediador** que, aunque supone una mejora del anterior, al incluir una persona experta para mediar en el conflicto, implica una solución reactiva, es decir, crea una respuesta cuando el conflicto ya ha aparecido y no tanto una prevención del mismo

En Comunidades de Aprendizaje apostamos por el **modelo dialógico** que involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha & García, 2007). Con este enfoque nos centramos en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, donde las personas participan en la creación de las normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos, creando un mayor entendimiento y sentido por todas las personas implicadas.

Es éste el modelo por el que apuesta nuestro centro. Intentando hacer posible este diálogo, consideramos que todas las personas, sea cual sea su cultura, su nivel de estudios... tiene la capacidad para intervenir, opinar y participar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención de los conflictos. La responsabilidad y la capacidad de gestionar la convivencia no se limita ni a una figura con autoridad, ni a personas expertas en mediar, sino que se extiende a todas las alumnas y alumnos, profesorado y personas de la comunidad, dando paso a la validez de los argumentos y las relaciones igualitarias.

Las tertulias dialógicas literarias es una creación de éxito de las comunidades de aprendizaje y una herramienta eficaz de construcción colectiva de significado y conocimiento, potenciando el acercamiento a la cultura y se basan en los principios del aprendizaje dialógico. Las tertulias se organizan en espacios que faciliten la interacción y puede participar cualquier miembro de la Comunidad que así lo desee. En la primera sesión se acuerda, entre todas las personas asistentes, una lectura de entre los clásicos de la literatura universal y se va preparando la lectura previamente a cada una de las sesiones posteriores. Una de las personas contertulias actúa coordinando, recordando las sesiones acordadas y moderando los turnos de palabra.

En éste capítulo se ha pretendido dar una visión temporal desde los referentes teóricos de las comunidades de aprendizaje desde la sociología de la educación, pasando por el origen de las comunidades de aprendizaje, su

puesta en marcha y consolidación. Descendemos al nacimiento en la comunidad Autónoma de Andalucía y aterrizamos en las dos comunidades objeto del estudio.

SEGUNDA PARTE. FUNDAMENTOS ANALÍTICOS

**CAPÍTULO 4: LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN DISEÑO METODOLÓGICO
BASADO EN ESTUDIO DE CASOS.**

La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz. Confucio.

En este capítulo se presenta la travesía y los instrumentos empleados en el curso de la investigación para explorar las opiniones y actitudes del profesorado sobre su experiencia en relación a la participación de las familias en dos centros escolares de Comunidad de Aprendizaje y en un centro que no es comunidad de aprendizaje

En primer lugar, se acomete la propuesta del problema de investigación desde la observación teórica que predeterminara la exposición de los objetivos que se quieren conseguir. Asimismo se presentan las fases de la investigación.

Posteriormente se desarrollan las propuestas metodológicas que están vinculadas a la mirada que la investigadora percibe del mundo y de la experiencia. Se va a seguir la estrategia metodológica del Estudio de Casos, ya que establece un terreno único para conocer en profundidad los fenómenos ocurrentes en los centros educativos de Comunidad de Aprendizaje. La característica más interesante de esta estrategia de investigación es la realización de un estudio intenso y reflexivo de uno o varios casos, entendido como una “práctica limitada” por el objeto de estudio y siempre encuadrado en el entorno general donde se origina (Muñoz y Muñoz, 2001)

Una vez planteada la propuesta metodológica, se expone el objeto de la investigación junto con los objetivos de la misma y las hipótesis que ha seguido el desarrollo de la investigación.

Se sigue con el proceso de elección y selección de los centros objeto del estudio, y se describen también las técnicas utilizadas adecuándolas al objeto de análisis. Como técnicas se han utilizado el método Delphi y los Grupos de Discusión.

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Justificación

El alumnado crea conocimiento en la interacción con otras personas de su contexto y en interacción con todos los artefactos de ese entorno. En

definitiva, el desarrollo y el aprendizaje tienen siempre lugar a través de la participación en prácticas culturales, sociales y familiares (Rogoff et al., 1995).

El diálogo entre toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, es ya esencial para la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia escolar en la sociedad de la información.

Son ejemplo de este cambio progresivo los programas *School Development Program*, *Accelerated Schools* y *Success For All* en Estados Unidos y Comunidades de Aprendizaje en España, Brasil y Chile.

Esta participación comunitaria es la clave, ya que la posibilidad de tener a las familias en los centros educativos conlleva que la coordinación de las interacciones de los niños y niñas sea más fácil.

En este proceso de participación la formación de los familiares se convierte en una práctica esencial. Distintas aportaciones teóricas han demostrado que los resultados académicos del alumnado dependen en gran parte del contexto cultural y socioeconómico de todos los agentes educativos implicados. Algunos programas de formación como por ejemplo, alfabetización, tertulias literarias dialógicas o informática, entre otros, pueden fomentar el acercamiento de familias al centro educativo y, por lo tanto, influir en la mejora del aprendizaje de los niños y niñas.

En definitiva, el rendimiento del alumnado mejora cuando el nivel educativo de todos los agentes educativos aumenta, ya que se enriquece el intercambio de capital cultural. En esta línea las comunidades de aprendizaje son un espacio idóneo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre iguales mediante la negociación y el intercambio de experiencias y significados, donde no se da una relación de poder, sino un dialogo igualitario entre las personas que conforman la comunidad. Por tanto, una comunidad de aprendizaje implica un proyecto global de transformación de un centro educativo, que parte de la base de la pedagogía crítica, con una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, etnia, raza, religión, posición económica, etc.) a través de la educación (Ayuste 1994).

4.1.2. Fases de la investigación

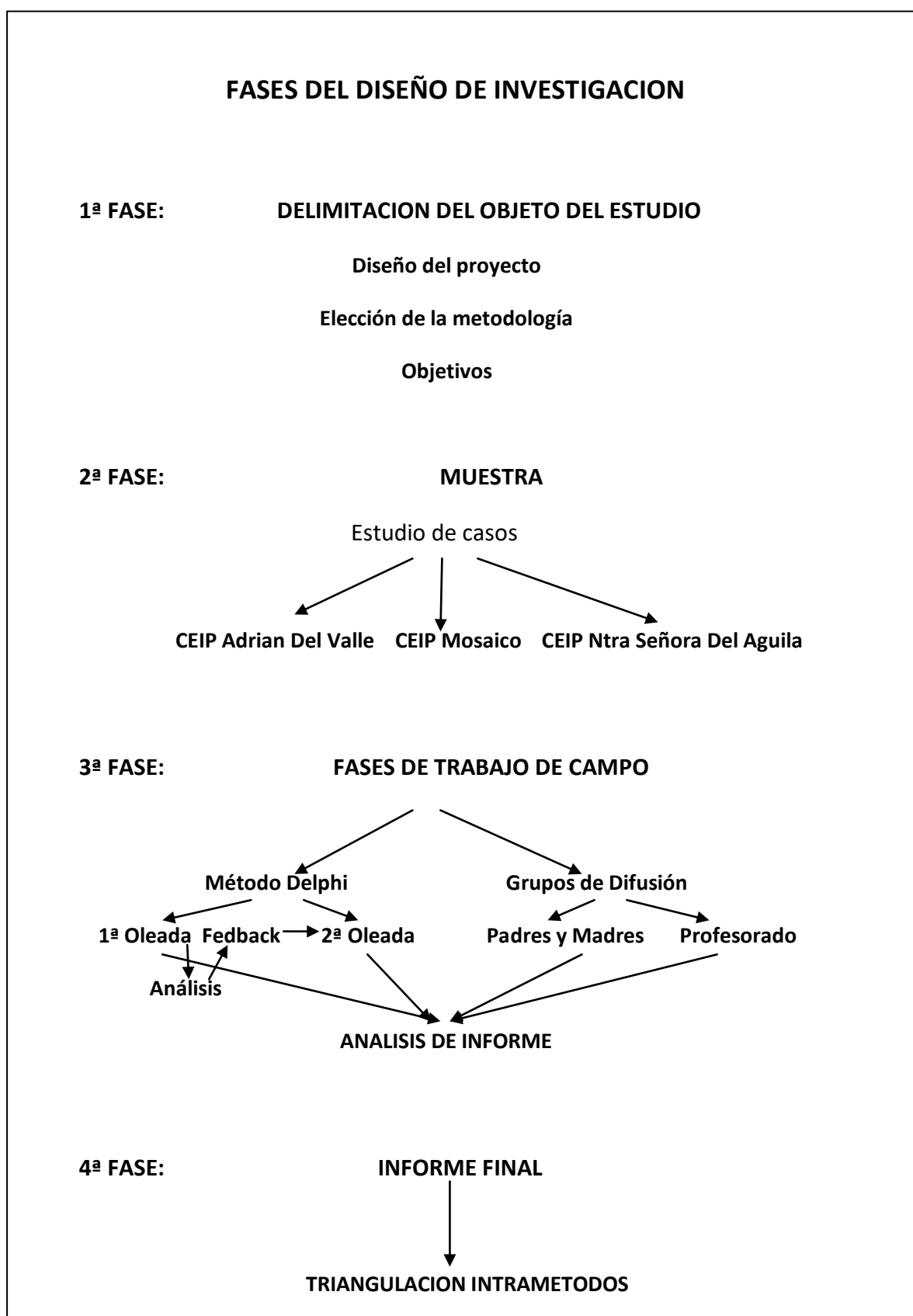
Este estudio se ha llevado a cabo mediante fases sucesivas y escalonadas, que comenzaron con el objeto de estudio, el planteamiento de los objetivos, para continuar con las hipótesis, y el diseño del proyecto, la elección de la metodología, el diseño del cuestionario y del guión de los grupos de discusión.

En una segunda y tercera etapa se afrontó el trabajo de campo, para ello se elaboró un cuestionario que se pasó por dos veces al profesorado de los centros escolares y el guión de los grupos de discusión. Ello se hizo mediante la metodología de la investigación cualitativa y en concreto mediante el método Delphi y los Grupos de Discusión. Para el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario para el método Delphi se ha empleado el programa informático SPSS, y para el análisis cualitativo de los grupos de discusión se emplea el programa de procesamiento de datos cualitativos ATLAS-ti.

En la cuarta etapa se ha llevado a cabo la triangulación intramétodo mediante el análisis de los cuestionarios y el análisis de los discursos de los grupos de discusión. Esto nos condujo a la última fase en la que se hizo una revisión teórica, la elaboración de los resultados y el informe final del estudio.

En la tabla 5 se muestra gráficamente las fases que se han seguido para éste trabajo de investigación.

Tabla 5 Fases del diseño de investigación



Elaboración propia

Una vez que se han presentado las fases del diseño de la investigación de forma gráfica, se pasa a exponerlas detalladamente.

4.2. OBJETO DE ANÁLISIS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.2.1. El objetivo y las hipótesis de la investigación

El objetivo que se pretende con este estudio es conocer la percepción que tiene el profesorado sobre la participación de las familias en dos centros de enseñanza en Comunidad de Aprendizaje y en un centro de enseñanza que no lo es. Los tres centros se encuentran en La provincia de Sevilla.

Para averiguar este objetivo se plantean, el objetivo general los objetivos específicos y las hipótesis.

4.2.2. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es *“Analizar la participación familiar en las comunidades de aprendizaje como alternativa educativa en centros de educación infantil y primaria en comparación con centros que no son comunidades de aprendizaje”* Para conseguir el objetivo general, tal y como se desarrolla en el apartado metodológico, éste análisis se llevará a cabo mediante un estudio de casos de los siguientes centros educativos: CEIP Mosaico, CEIP Adriano del Valle y CEIP Nuestra Señora del Águila.

4.2.3. Objetivos específicos

Para conseguir el objetivo general se trata de responder a los siguientes objetivos específicos:

1. Comparar las opiniones y actitudes del profesorado de diferentes centros con comunidad de aprendizaje con los del profesorado de un centro sin comunidad de aprendizaje.
2. Contrastar la información del profesorado con las opiniones y actitudes de familias que tienen a sus hijos en centros con comunidad de aprendizaje y centros que no son comunidad de aprendizaje.
3. Describir la participación familiar en las comunidades de aprendizaje detectando facilitadores e inhibidores.

4. Identificar los factores que el profesorado utiliza para justificar la comunidad de aprendizaje

4.2.4. Hipótesis

Dependiendo del estudio que se quiera realizar es posible encontrarse con diversos tipos de hipótesis en los estudios de corte descriptivo, es habitual formular hipótesis vinculadas a una sola variable, éstas serían aquellas que postulan la existencia de determinadas uniformidades o regularidades de una población concreta. Habitualmente las hipótesis relacionan dos o más variables, pudiendo establecer entre ellas relaciones de asociación o covarianza (las variaciones de una de ellas se acompañan de variaciones en la otra), o bien relaciones de dependencia, con las que se tratan de establecer relaciones de causa y efecto, éstas serían las explicaciones propiamente explicativas o causales (los cambios en la variable independiente originan cambios en la variable dependiente). Este trabajo plantea cuatro hipótesis en las que relacionamos dos variables en cada una de ellas con el objetivo de establecer relaciones entre causa y efecto.

H1: “los centros con comunidad de aprendizaje utilizan una metodología más inclusiva que genera más canales de participación para las familias, comparado con los colegios que no son comunidad de aprendizaje”

H2: “el aumento de los canales de participación incide en una mayor presencia de las familias en las actividades de los colegios, lo que genera un impacto positivo en el día a día de la propia escuela”

H3: “la participación de las familias en los centros genera más y mejores canales de comunicación con el profesorado, la dirección del centro y con los propios menores, lo que redundará positivamente en un aumento del rendimiento escolar de sus hijos y una disminución de los conflictos en el centro”

H4: Los colegios con comunidad de aprendizaje fomentan un estilo de convivencia inclusivo, basado en el diálogo y la participación, generando valores en su comunidad educativa que trasciende al propio centro, de forma que estos valores también son adquiridos por el resto de la comunidad.

4.3. PROPUESTA METODOLÓGICA

4.3.1. Metodología. Un estudio de casos como estrategia

El análisis del estudio se aborda desde la **metodología de tipo cualitativo** porque ésta ayuda a interpretar los significados intersubjetivos de la acción social, es decir el énfasis se pone en el punto de vista del actor social y en los aspectos micro de la vida social ya que en este caso, el objeto de estudio van a ser significados intersubjetivos (opiniones/percepciones) de profesores y familias en un espacio micro como son tres centros escolares. Es decir, se va a analizar un espacio social a través de los sujetos que actúan en el mismo para entender los significados, los motivos e intenciones de su acción. Tal y como queda explicado en los objetivos anteriormente planteados.

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), ellos consideran que el diseño de la investigación define la idea de fijar el tipo de estudio, el cual representará todo la investigación definida, en tanto en la presencia de la disposición y conexión de los elementos que intervienen, así como en el camino a seguir para la obtención y procesamiento de los datos imprescindibles para su comprobación. Todo ello se manifiesta en el plan de trabajo de la persona que investiga, especificando las técnicas guía del estudio incorporando cuando, quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. Para García Llamas (2003), desde la antigüedad ya se utilizaban los métodos cualitativos en educación, en las obras clásicas de Aristóteles o Herodoto ya se mostraban sus usos, aunque en los siglos XVII, XVIII y XIX se desvanecen por el auge que toma el método científico fundamentado por el positivismo lógico.

En el estudio, se sigue la estrategia metodológica del **Estudio de Casos**, ya que establece un terreno único para conocer en profundidad los fenómenos ocurrentes en los centros educativos de Comunidad de Aprendizaje. La característica más interesante de esta estrategia de investigación es la realización de un estudio intenso y reflexivo de uno o varios casos, entendido como una “práctica limitada” por el objeto de estudio y siempre encuadrado en el entorno general donde se origina (Muñoz y Muñoz, 2001; Coller, 2005).

En este trabajo se ha realizado un estudio de casos mediante un análisis comparativo entre dos centros escolares que funciona como Comunidades de Aprendizaje y un centro escolar que no es comunidad de aprendizaje, pero que no son muy diferentes en cuanto al nivel socioeconómico y el entorno social. Concretamente estudiaremos el CEIP Mosaico-Comunidad de Aprendizaje en Santiponce (Sevilla). Se ha escogido este centro porque comenzó su andadura en el curso 2011-2012, con un proyecto de apertura a la participación de las familias. En marzo de 2012 tuvo lugar un proceso de decisión en el que todos los sectores implicados, acordaron transformarlo en una Comunidad de Aprendizaje y por lo tanto en el proyecto educativo de centro (PEC) de ese curso, uno de sus objetivos para la mejora del rendimiento escolar era la implicación y participación de las familias. El segundo centro objeto de nuestro estudio es el CEIP Adriano del Valle Comunidad de Aprendizaje, el interés que nos despierta éste centro es que fue uno de los cuatro centros que realizó en Andalucía la transformación en Comunidad de Aprendizaje hace diez años, su trayectoria y experiencia como Comunidad de Aprendizaje es del doble de tiempo que el CEIP Mosaico, por lo que estaríamos analizando dos centros con una experiencia a corto y medio plazo. Y el tercer centro de estudio es el Colegio Público Nuestra Señora del Águila, éste centro no tiene el ideario de Comunidad de Aprendizaje pero sí nos interesa también conocer la opinión que tienen los docentes sobre la participación de las familias en un centro diferente de nuestro objeto de estudio, pero tiene en común una población/alumnado de características similares.

Para Yin el estudio de caso como estrategia de investigación en ciencias sociales es *“una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes”* (Yin, 1994, p.13).

Al realizar investigaciones mediante el estudio de casos, estamos utilizando una metodología de investigación empírica, en la que desde su inicio se tiene muy claro los objetivos que se quieren alcanzar, cual es el objeto de estudio, que se va a hacer con la información obtenida y que se desea saber de la institución que vamos a analizar. El estudio nos puede servir tanto para explicar un suceso dentro de una estructura social, como para estudiar otras

situaciones donde no encontramos un marco teórico abundante o para aclarar por qué suceden ciertos fenómenos, lo que supondría la base para generar nuevas teorías (Yin, 1989, 1993, 1998), para explicar prácticas de actuación beneficiosas (Bonache, 1999) o corroborar proposiciones teóricas (Yin, 1989).

Para Stake (2005: 11), lo que distingue al estudio de casos, de otras estrategias de investigación, se encuentra en la comprensión de la realidad objeto de estudio: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (1994: 81) manifiesta que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia”. La intuición de lo particular, de la singularidad, sin abandonar su contexto, parece ser el leitmotiv en la determinación del uso de estudios de caso en la investigación.

Siguiendo a Cebreiro López y Fernández Morante, (2004: 666), cuando hablamos de estudio de casos nos estamos profiriendo, a un método que engloba una pluralidad de fuentes y técnicas de recogida de información cuando lo esencial es poner de relieve los incidentes clave.

Siguiendo a Rodríguez y otros (1996) se ha elegido la estrategia de estudio de casos apoyándonos en estas tres razones (Rodríguez y otros 1996: 95):

1. Su *carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake 2005: 11).
3. Finalmente, el *carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Así mismo Rodríguez Gómez y otros (1996: 95) proponen otras pautas adicionales que reportan beneficios, a pesar de ser secundarios, a la hora de

escoger casos, tales como: la facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario; la existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación; la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes y poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

4.4. ELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para escoger la “muestra” de la investigación se ha tenido en cuenta el *muestreo motivado o muestreo teórico* Coller (2005: 77), en el muestreo motivado, la persona que realiza la investigación tiene razones de peso para escoger un caso y no otro. Glaser y Strauss (1967: 45) definen el muestreo teórico como el “proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el analista recolecta, codifica y analiza sus datos y decide que datos recoger y dónde encontrarlos *al objeto de desarrollar su teoría* (Coller, 2005: 77)

Para el estudio se han seleccionado tres centros educativos de infantil y primaria. Dos de ellos tienen la metodología de enseñanza de Comunidad de Aprendizaje y en el otro centro no se lleva a cabo la metodología de Comunidad de Aprendizaje. La elección de estos casos ha sido motivada porque es en la provincia de Sevilla donde se transforman en Comunidad de Aprendizaje los cuatro primeros centros de Andalucía.

Tabla 6. Muestra de los casos objeto del estudio

CENTRO	TIPO DE CENTRO	UBICACIÓN
CEIP Adriano del Valle	Se transforma en Comunidad de Aprendizaje en 2001	Situado en la barriada de La Plata, conocida también por “Su Eminencia”, en el distrito Cerro-Amate en la zona sureste de la ciudad de Sevilla, en el distrito Cerro-Amate. La población del barrio pertenece a un sector socioeconómicamente desfavorecido, con grave riesgo de exclusión social a causa del alto índice de desempleo y economía sumergida
CEIP Mosaico	Nace como Comunidad de Aprendizaje en 2011	El municipio de Santiponce, aunque localizado geográficamente en la zona metropolitana de Sevilla, cerca de la capital, presenta características peculiares que lo asemejan a un núcleo rural. Su población es de 8.453 personas de los cuales 238 son de origen extranjero (datos 2015). el porcentaje mayor de habitantes se concentra en las edades más fértiles, entre los 25 y 45 años lo que conlleva un incremento en el número de nacimientos. Como consecuencia de este incremento de natalidad se ha creado este nuevo centro de educación infantil y primaria.
CEIP Nuestra Señora del Águila	No es Comunidad de Aprendizaje Nació en 1986. Cuenta con 2 líneas desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria	Situado en la barriada de Las Águilas, conocida también por “Su Eminencia”, en el distrito Cerro-Amate en la zona sureste de la ciudad de Sevilla, en el distrito Cerro-Amate. La población del barrio pertenece a un sector socioeconómicamente desfavorecido, con grave riesgo de exclusión social a causa del alto índice de desempleo y economía sumergida

Fuente: Elaboración propia

Los casos objeto de estudio son el CEIP Mosaico, situado en Santiponce y que nace como Comunidad de Aprendizaje al hacerse una escisión del único centro educativo en la localidad. El segundo caso es el colegio CEIP Adriano del Valle que es el primer centro, junto con el CEIP Andalucía, que se transforma en comunidad de Aprendizaje en Sevilla y el tercer caso CEIP Nuestra Señora del Águila, se trata de un centro educativo que no tiene

comunidad de aprendizaje, pero que resulta de interés ya que está situado en el mismo entorno social que el CEIP Adriano del Valle y va a servir como grupo control para comparar si hay diferencias en la percepción de los y las docentes sobre la participación de las familias en el centro escolar.

En primer lugar nos pusimos en contacto telefónicamente con la directora del CEIP Mosaico, concertamos una entrevista con ella en la que se le expuso nuestro estudio y le pedimos la colaboración para poder realizarlo en su centro, después de explicarle y responder a las preguntas que iba formulando en relación con nuestro trabajo, estuvo de acuerdo en que el profesorado del centro participara en el estudio. Posteriormente seguimos los mismos pasos con el director del CEIP Adriano del Valle y con la directora del CEIP Virgen del Águila.

4.5. LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Para llevar a cabo la estrategia de investigación, vamos a aplicar lo que se conoce como *proceso de triangulación*, que sería la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social. Una gran parte de los científicos sociales consideran que la utilización de la triangulación para analizar un objeto da lugar a una mayor fiabilidad de los resultados finales. Concretamente este trabajo se centra en la *triangulación intramétodo*, que sería cuando se utiliza un único método o estrategia de investigación, pero se aplican distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. Las técnicas que se han utilizado son: **el método delphi y los grupos de discusión**. El método Delphi se ha empleado para conocer las opiniones y aptitudes del profesorado como grupo de expertos dentro de lo que sería la participación familiar en los centros. Y los grupos de discusión se han aplicado a las maestras y maestros y también a las familias de los centros para conocer las opiniones que tienen respecto a la participación.

4.5.1. El método Delphi

Una de las técnicas de investigación empleadas en este trabajo está basada en el Metodo Delphi⁸ ideado en la década de los 50 y que según Listone y Turoff (1975) se define como “*un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo*”.

El método Delphi se engloba dentro de los métodos de prospectiva, que estudian el futuro, en lo que se refiere a la evolución de los factores del entorno tecno-socio-económico y sus interacciones.

Una Delphi se fundamenta en la elección de un grupo de personas expertas a las que se les pregunta su opinión sobre temas referidos a acontecimientos del futuro. Las estimaciones de las personas expertas se realizan en sucesivas rondas, anónimas, con el objetivo de lograr consenso, pero con la máxima autonomía por parte de las personas participantes.

De acuerdo a Powell (2002), los aspectos clave de la técnica es el cuidado en la elaboración de los cuestionarios y el número y la calidad de las personas expertas participantes.

Tabla 7. Ficha técnica de personas participantes para el método Delphi

Número de personas participantes (panelistas)	1ª oleada	2ª oleada	TOTAL
	46	37	83
Perfil de las personas expertas	Maestras y maestros de infantil y primaria		
Número de oleadas	1ª Enero de 2017	2ª Marzo 2017	
Cuestionario	Preguntas cerradas, 60 ítems		
Procedimiento	Técnicas de análisis estadístico a través de técnicas cuantitativas. Operaciones en SPSS		

Fuente: Elaboración propia

⁸ Para una buena descripción del método Delphi, ver Landeta, Jon (1999). *El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel. Barcelona y Godet, Michel (1996). *Manuel de Prospective Strategique*. Dunod. Paris

Siguiendo a Astigarraga, (2008) los pasos que se llevarán a cabo para garantizar la calidad de los resultados, para lanzar y analizar la Delphi deberían ser los siguientes:

Tabla 8. Fases llevadas a cabo para analizar el método Delphi

FASES	ASTIGARRAGA (2008)	EN EL ESTUDIO
<i>Fase 1: formulación del problema</i>	Que las personas expertas reclutadas y consultadas, poseen todas las mismas nociones de ese campo.	Opinión que tienen las y los docentes sobre la participación de las familias en su centro escolar
<i>Fase 2: elección de expertos</i>	Posea conocimientos sobre el tema consultado.	Maestras y maestros de infantil y primaria de dos centros educativos de enseñanza en Comunidad de Aprendizaje y uno en enseñanza tradicional
<i>Fase 3: Elaboración y lanzamiento de los cuestionarios (en paralelo con la fase 2)</i>	Que faciliten, en la medida la respuesta por parte de las personas consultadas. las respuestas habrán de poder ser cuantificadas y ponderadas, respuestas categorizadas y después se tratan las respuestas en términos porcentuales tratando de ubicar a la mayoría de los consultados en una categoría.	Se realiza un cuestionario con las respuestas categorizadas (Si/No; Mucho/Medio/Poco; Muy de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/Muy en desacuerdo)
<i>Fase 4: desarrollo práctico y explotación de resultados</i>	El cuestionario va acompañado por una nota de presentación que precisa las finalidades, el espíritu del delphi, así como las condiciones prácticas del desarrollo de la encuesta (plazo de respuesta, garantía de anonimato). En el curso de la 2ª consulta, los expertos son informados de los resultados de la primera consulta de preguntas y deben dar una nueva respuesta y sobre todo deben justificarla en el caso de que sea fuertemente divergente con respecto al grupo	Se presento el cuestionario al profesorado de los tres centros educativos, informándoles del estudio y de la confidencialidad de los datos obtenidos. Se analizaron los cuestionarios, se devolvieron los resultados impresos y mediante feedback y se les volvió a pasar una segunda ronda de cuestionario. Dado que en la segunda ronda el número de docentes colaboradores disminuyo, se considero pertinente no presentar mas rondas. Apoyándonos en Cabero (2014:119)

Fuente: Elaboración propia

Al finalizar las 4 fases de este método se realiza un informe final, el cual ayudará en la toma de decisiones sobre el problema u objetivos planteados inicialmente.

Dentro del método Delphi se dan varias vueltas hasta llegar a un consenso, ésta investigación da dos vueltas, a ésta forma también se le conoce como “Delphi modificado”. Apoyándonos en las contribuciones de Cabero (2014: 119), las razones que nos llevaron a efectuar la técnica solamente dos veces fueron: a) puede convertirse en una tarea larga y costosa si se prolonga tanto para el investigador como para el experto; b) cada fase consume un tiempo extendido, haciendo que cada vez sea más difícil mantener una tasas de respuesta aceptable; c) con dos rondas es más fácil mantener el interés; d) los expertos reaccionan ante un tema en vez de generarlo; y e) tiende no a la construcción sino a llegar acuerdos sobre la misma.

Con la técnica Delphi se persigue alcanzar la percepción de una serie de personas expertas, que previamente ha sido elegidas, sobre una cuestión a partir de sucesivas rondas de preguntas y alcanzando el consenso mediante una técnica matemática de anexiones de opiniones individuales (Luna, Infante & Martínez López, 2005) y que su propósito consiste “en la obtención de una opinión grupal fidedigna” (Landeta, 2006:468).

Con la técnica del método delphi lo que se pretende es llegar a un consenso entre el grupo de docentes sobre la participación de las familias en el centro educativo en el que trabajan, si hay diferencias entre los tres centros objeto de nuestro estudio y de esta forma poder mejorar el proyecto educativo. Para ello se ha realizado los siguientes pasos:

En primer lugar, se realizó un cuestionario⁹ con la técnica de escala Likert (donde se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una pregunta) con los ítems que mejor se adaptaban a los objetivos de la investigación. Una vez probado y validado para el estudio ya se podía pasar a las y los docentes de los centros objeto del trabajo de campo.

⁹ En anexos

En segundo lugar, se pasó la primera ronda del cuestionario en los tres centros educativos de infantil y primaria mencionados anteriormente. En los tres centros el número medio de docentes es de veinte personas, mayoritariamente mujeres. Las respuestas en la participación, por parte de los y las docentes a esta primera ronda se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 9. Porcentaje de participación por centro escolar del personal docente en la 1ª oleada de cuestionario

CENTRO	Nº Docentes	Respuestas 1ª ronda	Porcentaje
CEIP Mosaico	20	19	95%
CEIP Adriano del Valle	20	14	70%
CEIP Ntra. Sra. del Águila	20	13	65%

Fuente: Elaboración propia

Se analizaron los datos obtenidos en cada uno de los centros mediante el programa informático SPSS. Se imprimieron los resultados¹⁰ y se realizó un feedback con las y los docentes en cada uno de los centros, en el que se les explico los primeros resultados obtenidos. En el CEIP Mosaico, el feedback tuvo lugar el día que celebraba el profesorado un claustro, se les explico los resultados obtenidos y se aclararon algunas dudas que habían surgido en alguno de los ítems, también se les devolvió los resultados en documento escrito a la vez que se les administraba la segunda ola de cuestionarios. En el CEIP Adriano del Valle y el CEIP las Águilas la devolución de los resultados del primer cuestionario se realizó mediante documento escrito junto con el segundo cuestionario, no hubo ocasión de poder mantener un Feedback cara a cara. La respuesta por parte de los y las docentes en la participación en esta segunda fase se presenta en la tabla 10:

¹⁰ Anexos, 4,5 y 6 Informe de los cuestionarios por centro educativo.

Tabla 10. Porcentaje de participación del personal docente 1ª y 2ª oleada sobre el total de docentes y sobre la participación en la primera oleada.

CENTRO	Nº Docentes	Respuesta 1ª ronda	% sobre total	Respuesta 2ª ronda	% sobre total	% respecto 1ª ronda
CEIP Mosaico	20	19	95%	17	85%	89,47%
CEIP Adriano del Valle	20	14	70%	8	40%	57,14%
CEIP Ntra. Sra. del Águila	20	13	65%	12	60%	92,30%

Fuente: Elaboración propia

A través del tratamiento informático de los datos obtenidos en ambas oleadas, se han determinado las variables y relaciones inter-variables significativas en relación a los objetivos del estudio. Se ha utilizado el programa SPSS Statistics. El SPSS es un paquete estadístico de Análisis de datos. Se utiliza como apoyo en la investigación en ciencias sociales, económicas y de salud. Contiene programas capaces de realizar desde un simple análisis descriptivo, hasta diferentes tipos de análisis multivariante como: análisis discriminante, análisis de regresión, análisis de cluster, análisis de varianza, series temporales (Gil Pascual, 2006).

Para el análisis, se ha obtenido la media (valor comprendido entre los extremos de la distribución) y la desviación típica (media del grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio), para exponerlas se ha utilizado el gráfico de errores. Se ha hecho una comparación de medias para observar de manera general posibles cambios entre oleadas, que después pasan a comentarse de manera más detallada al comparar las frecuencias (porcentaje de cada una de las respuestas a cada pregunta del cuestionario).

Se ha realizado un análisis de varianza ANOVA¹¹, procedimiento estadístico inferencial que permite comparar las medias de las distribuciones de variables cuantitativas en los diferentes grupos establecidos por una variable categórica (Colegios de estudio, en este caso). La ANOVA permite conocer no solo si hay diferencias entre grupos, sino también explorar en qué grupos concretos están o no esas diferencias (*post hoc*). Esta prueba

¹¹ Anexo 10

contrasta la hipótesis H_0 “las medias de las distribuciones de la variable cuantitativa en todos y cada uno de los grupos independientes son iguales”, con que exista una media diferente a las demás, el test estadístico será significativo. Requisitos: a) Criterio de Normalidad: Distribución Normal de la variable cuantitativa en los grupos que se comparan; b) Criterio de Homocedasticidad: Homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos

Después de realizar la prueba de la normalidad para las variables de las diferentes dimensiones, se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), lo que implica que no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Por tanto, se procede a realizar una prueba no paramétrica (Pérez, 2001). Se ha optado por realizar la prueba de Kruskal-Wallis (k muestras independientes) que permite comparar más de dos poblaciones (en este análisis se cuenta con 3 poblaciones, una por cada centro de estudio). Esta prueba permite decidir si puede aceptarse la hipótesis nula de que las diferentes muestras proceden de la misma población o de poblaciones idénticas con la misma mediana. Según los resultados que ofrece la prueba de Kruskal-Wallis, en los casos en los que el valor crítico (Sig. Asintót. (bilateral)) es muy pequeño (menor que 0,05), se puede desechar la hipótesis nula en las preguntas y verificar de esta manera si las variables son o no son significativas. Para poder realizar estas pruebas se ha construido una variable denominada “variable centro”, dentro de los archivos fusionados, para emplearla a la hora de corroborar si las diferencias entre centro pueden ser significativas

4.5.2. Grupos de discusión

Otra de las técnicas de investigación cualitativa que se ha utilizado en el estudio es la denominada *Grupos de Discusión*, ya que se ha considerado muy positivo tener información directa de las madres y padres de los centros así como del profesorado relativa a las percepciones, las opiniones y las actitudes de las personas participantes en nuestro estudio.

En este apartado se van a ver las principales recomendaciones metodológicas por las que se rigen los grupos de discusión, enumerando sus características como las etapas del diseño fundamentadas en esta técnica. Son varios los autores (Ibáñez, 1986, 1989; Krueger, 1991: 24; Martín Criado 1997; Callejo, 2001: 21; Suárez, 2005: 24), que coinciden en las características que tienen los grupos de discusión, así, podemos decir que se trata de un conjunto de personas que tienen algunas características comunes, que están dirigidas por una persona moderadora y que la reunión ha sido planteada con la finalidad de lograr información sobre un tema determinado en un espacio y tiempo establecido. El grupo de discusión tiene numerosas ventajas ya que favorece la interacción grupal, promueve la participación, se obtiene información de primera mano, goza de un carácter tolerante y abierto y tiene un gran valor subjetivo, así como favorece y estimula la obtención de información y tiene un coste no muy elevado (Suárez, 2005: 51-53). Callejo (2001: 173-174) especifica también la oportunidad de analizar los comportamientos no verbales y la producción de un gran número de datos para la investigación.

No obstante lo anterior, esta técnica también tiene inconvenientes tales como: que la persona que modera tiene que tener una formación específica, la persona que investiga pierde cierto control sobre el proceso grupal, hay que realizar una interpretación y análisis íntegro de los datos que se han obtenido y ciertas dudas sobre la generalización ya que los resultados obtenidos es difícil hacerlos extensibles a todas las realidades, su significación es limitada. También necesita realizar una selección de las personas participantes en los grupos, su situación y número, además de un espacio donde celebrarlo (Suárez, 2005: 52-53). Su naturaleza amplia y transigente supone alguna dificultad en la transcripción y el análisis de los datos obtenidos. Por otro lado Callejo (2001: 176-177) apunta también la vinculación con la destreza de la persona moderadora, el requerimiento de una concentración máxima, la parcialidad en el análisis de los discursos grupales y la carencia de validez cuantitativa.

Cuando consideramos hacer una investigación mediante grupos de discusión, la forma de diseñar el grupo establece la parte fundamental del estudio. Para Suárez (2005: 59-62) este proceso consta de seis fases, de

naturaleza flexible, que se van creando conforme avanza el desarrollo del mismo. **La primera fase** es *exploratoria*, que nos va a permitir la aproximación al objeto de estudio y la relación con la situación estudiada mediante la literatura existente sobre la cuestión. La primera pregunta que se plantea son los objetivos generales que se persiguen. En la **segunda fase**, *de preparación*, la persona que investiga se centra en la elaboración de la estrategia y en su programación general. El objetivo es la delimitación del objeto de estudio con la finalidad de delimitar los aspectos importantes del diseño y poder confeccionar el guión que organice la argumentación de las sesiones (Mayorga y Tójar, 2004: 146). Es también en este momento cuando se deciden cuestiones referentes al grupo de discusión como el número de participantes en cada uno de ellos y el número de grupos que se van a realizar. En la **tercera fase**, *aplicación de la estrategia*, se realiza el acercamiento a las personas que van a participar en los grupos de discusión por medio procedimiento que mejor sirva para los objetivos del estudio. Para Callejo (2001, 95-101) la selección de las personas participantes es uno de los aspectos fundamentales del diseño de los grupos, ya que han de tener el perfil solicitado para cumplir los objetivos del proyecto, también ha de decidirse el lugar de la reunión, la fecha, y el tiempo estimado que va a durar el mismo. Una vez resueltos estos asuntos, se ha de buscar un espacio que reúna las condiciones necesarias para que todas las personas que compongan el grupo tengan facilidad de acceso y espacio suficiente para que se sientan a gusto y relajadas el día del encuentro y de esta forma poder obtener la máxima información para el estudio. En la recepción de las personas participantes no se dará ningún tipo de información. Una vez que ya se encuentren en la sala se les comunicara que es totalmente confidencial su presencia y se les pedirá permiso para ser grabada la reunión para que sea más fácil el tratamiento de los discursos obtenidos. En la **cuarta fase**, *de análisis e interpretación de la información*, es donde se realizará el análisis y la interpretación de los datos por medio de la transcripción de los discursos de las personas que han intervenido en los grupos de discusión. La persona que investiga, en esta fase, analiza y sintetiza los datos cualitativos, de los que saca y confirma conclusiones con las que comprueba sus hipótesis iniciales con la participación de los intervinientes. Lo que realizamos en primer lugar es transcribir la información obtenida para poder analizarla, a partir del material

literal obtenido de las personas que han participado, ya se puede construir el discurso (Suárez, 2005: 99). Después de realizarse las transcripciones ya se puede hacer el primer análisis general de la investigación. Después este análisis, la persona que investiga procederá a la merma de la información en categorías codificadas (Suárez, 2005: 102) con el objetivo de sintetizar los datos y convertirlos en abordables. Posteriormente, es necesario un repaso de lo incluido en las categorías para obtener las conclusiones relevantes con los datos analizados. La **quinta fase** consiste en *la redacción de un informe de investigación*, en el que hay que evidenciar la intervención de los grupos y el diálogo producido entre ellos y que precede a la devolución del testimonio obtenido mediante esta técnica (Suárez, 2005: 113-114). La **sexta fase**, *validación de la investigación*, se considera un factor de esencial importancia la triangulación de la información obtenida (Callejo, 2001:162).

Para el estudio se han formado dos grupos de discusión. Mediante ésta técnica se ha pretendido obtener información en relación a las percepciones, opiniones y actitudes del profesorado así como de las madres y padres de los centros educativos de objeto de nuestro estudio en relación a la participación de las familias en el centro. Tomando como punto de partida éste contexto, interesaba conocer la opinión del profesorado sobre la participación de las familias en el centro y también la opinión de las madres y padres sobre su implicación y participación en los centros escolares de sus hijos e hijas. Para ello se decidió aplicar el grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa para la obtención de información más rica y compleja y además que permitiera abordar el estudio con más profundidad desde la perspectiva de las personas implicadas (Suarez, 2005: 25). Ésta técnica, se emplea además como complemento al método Delphi para hacer una triangulación intramétodos.

Siguiendo a Suárez (2005), en la primera fase, *fase exploratoria*, de este estudio realizamos el acercamiento al objeto de estudio a partir de las obras de Pourtois y Desmet, (2004) sobre como la implicación familiar aumenta el desarrollo social del alumnado y Epstein, (2004) sobre la probabilidad de que pueda progresar en sus aprendizajes y actitudes, también se ha tenido en cuenta a autores como (Garreta, 2008, 2012; Jeynes, 2011; Grant y Ray, 2013). En la segunda fase, *preparación*, se procedió a la preparación del

guión¹² estructurado de los dos grupos de discusión que iban a realizar posteriormente. A continuación se muestra la tabla 11, que contiene las dimensiones y los indicadores utilizados para el grupo de discusión realizado con las familias del alumnado de los tres centros educativos y el grupo de discusión realizado con las maestras y maestros del CEIP Mosaico.

¹² En anexos 8 y 9

Tabla 11 Dimensiones analíticas grupos de discusión de las familias y profesorado

Concepto	Dimensión	Indicador
Tipología familiar	Nivel educativo de los progenitores	Sin estudios
		Elementales
		Medios /superiores
	Nivel de ocupación de los progenitores	Desempleado
		T. cta. Ajena
		T. cta. propia
	Recursos en el hogar	Habitación estudio
		Ordenador/internet
		Nº de libros/tipo
		Nº de móviles
	Aspiraciones académicas familias respecto a sus hijos/as.	Nº de televisores
		Estudios primarios
		E. Secundarios
		E. Universitarios
Tipología de la participación	Ayuda con las tareas escolares	Lectura
		Matemáticas
		Idioma
		Lengua
	Asistencia a reuniones en el centro	Principio de curso
		Tutorías
		Fiestas
	Participación en actividades del centro	Escuelas de padres, charlas
		Comisiones de trabajo
		Salidas culturales
	Sentimiento de pertenencia al centro	Vinculación emocional a equipos deportivos
		Satisfacción con la educación que recibe su hijo/a
Modelo de participación de las familias	Conocimiento de las C.A.	Participa en las elecciones
		Tipo de implicación (actividades y tareas)
	Factores externos de influencia en las C.A.	No
		Si, la metodología
		Los recursos son adecuados
		Dificultades administrativas
	Factores internos de influencia en las CA	amenazas
		oportunidades
		Actitud del profesorado
		Las familias
		El alumnado

Elaboración propia

En la tercera fase, *aplicación de la estrategia*, al ser muy concreto el grupo de personas con las que se quería hacer la técnica discursiva, se hizo la selección de las personas participantes en el grupo de discusión con carácter intencional, y se seleccionó en función de la afinidad que conserva con el objeto de estudio (Mayorga y Tojar, 2004: 145). La muestra que ha resultado no cumple con la norma defendida como irrenunciable por algunos teóricos de que las personas que participan en un grupo de discusión no deben de conocerse entre ellas antes de la participación. Por otra parte hay postulados que dicen que es mediante el conocimiento previo el que consigue mayor unificación del grupo, lo que no constituye un impedimento para la obtención del discurso y podamos obtener información provechosa y pertinente (Callejo, 2001: 196).

Una vez que se determinó el proceso de selección, se procedió, en la aplicación de la estrategia, a la captación de las personas participantes, esta etapa fue terriblemente complicada, ya que aunque en principio el colectivo del profesorado de los centros objeto de estudio, se podría considerar como muy sensibilizado con los obstáculos que se presentan a la hora de hacer cualquier estudio, podríamos pensar que su colaboración sería más comprometida que la de otros grupos sociales. Por el contrario ha sido muy complicado el poder contar con la participación de éste grupo de maestras y maestros, básicamente por la dificultad de mantener una fecha, hora y lugar conveniente para todas las personas, ello justificado por las múltiples tareas, obligaciones y compromisos de su programación diaria. También podemos deducir que puede haber determinadas personas que no les interesa participar en un grupo de discusión bien porque no les interesa el tema o porque no reciben compensación por el tiempo empleado (Callejo, 2001:65) imprescindible para favorecer a la persona que investiga. Por otro lado, aunque se garantiza la confidencialidad y el anonimato de los datos, hay docentes que tienen cierta cautela a colaborar con una investigación que aluda a su quehacer docente. Esto se hace evidente al solicitarles autorización, para no perder información, para grabar las sesiones en audio.

Con estas dificultades que se fueron presentando, solo quedó la opción de hacer un único grupo de discusión con el profesorado del CEIP Mosaico que

desde un primer momento estuvieron en buena disposición para prestar su colaboración en el estudio.

Con el grupo de madres y padres, a través de las asociaciones de padres y madres de los centros, no hubo problema en encontrar una fecha común, horario y lugar donde poder realizar el grupo de discusión.

Al grupo de discusión de las familias acudieron cinco madres y dos padres, tres pertenecían al CEIP Mosaico, dos al CEIP Adriano del Valle y dos al CEIP Virgen del Águila, la reunión tuvo lugar en una sala de la asociación de vecinos de su Eminencia, la reunión duro dos horas y tuvimos que terminarla porque las mamás y papás tenían que recoger a sus hijas e hijos del colegio.

En el grupo de discusión del profesorado se presentaron cinco maestras y dos maestros, la reunión tuvo lugar en una sala del centro escolar alrededor de una mesa camilla la duración fue de aproximadamente una hora y media.

En ambos grupos se fue recibiendo a las personas que participaron conforme iban llegando, invitándoles a que pasaran a la sala y se fueran acomodando. Previamente al comienzo de los grupos de discusión se les informo a las personas que participaban sobre el objetivo del estudio y se fijaron las normas de funcionamiento del grupo, se les pidió permiso para la grabación de la sesión y se les agradeció su colaboración. Seguido se propuso la primera pregunta del guión que habíamos confeccionado y dio comienzo el debate donde las y los integrantes del grupo se iban expresando libremente produciendo un debate provechoso en relación a los temas que se iban tocando.

A continuación en las tablas 12 y 13 se muestra la ficha técnica de los grupos de discusión.

Tabla 12 Ficha técnica del Grupo de Discusión madres y padres.

	MADRES Y PADRES
Fecha	2 de Marzo de 2017
Lugar	Sala de reuniones de la Asociación de Vecinos del Centro Cívico las Águilas
Perfil asistentes	El grupo estuvo compuesto por siete personas, dos madres del CEIP las Águilas, una madre y un padre del CEIP Adriano del Valle y dos madres y un padre del CEIP Mosaico.
Método contactación	Telefónicamente mediante la Asociación de Padres y Madres de los centros educativos
Duración	120 minutos. Comenzó a las 11:00 horas y terminó a las 13:00 horas
Observaciones	El lugar de la reunión cumplía con los requisitos de comodidad para llevar a cabo la reunión. Se pidió autorización a las personas participantes para grabar la discusión y se obtuvo ese permiso por unanimidad. La discusión termino porque los padres y madres tenían que recoger a sus hijos e hijas del colegio. El ambiente fue relajado y se encontró una interacción positiva entre los miembros del grupo.
Incidencias	Las personas participantes fueron llegando escalonadamente, pero ello no supuso ninguna traba para el buen funcionamiento del grupo.

Elaboración propia

Tabla 13. Ficha técnica del Grupo de Discusión de maestras y maestros.

	Maestras y Maestros
Fecha	8 de Marzo de 2017
Lugar	Sala de reuniones del profesorado del centro escolar
Perfil asistentes	Cinco Maestras y Dos Maestros. Tres son miembros de la dirección del centro y cuatro sin cargo administrativo. Llevan trabajando en el centro entre 1 y 6 años
Método contactación	Personal, e-mail y telefónicamente
Duración	90 minutos. Comienza a las 14:00 horas y finalizó a las 15:30 horas
Observaciones	El lugar de la reunión cumplía con los requisitos de comodidad para llevar a cabo la reunión. Se realizó alrededor de una meda camilla, que es como comenzaron las reuniones del profesorado en éste centro. Se pidió autorización a las personas participantes para grabar la discusión y se obtuvo ese permiso por unanimidad.
Incidencias	Una maestra se incorporo un poco más tarde, pero ello no supuso ninguna traba para el buen funcionamiento del grupo.

Elaboración propia

Una vez que se ha expuesto la captación de las personas para realizar los grupos de discusión, se pasa a la siguiente etapa.

En la cuarta etapa, *análisis e interpretación de la información*, después de transcribir y pasar a texto la información obtenida en las grabadoras, se procedió a una codificación de los datos conforme a unas categorías que previamente se habían establecido en función de los objetivos y de los temas abordados en el guión, lo que permitió obtener una primera aproximación al estudio. Después de varias purgas se llegó a la fase siguiente. El análisis de los resultados de los Grupos de Discusión se realizó mediante el programa Atlas ti.

Ya en la quinta fase, se realizó un informe con las conclusiones alcanzadas en los diferentes bloques temáticos que se trataron.

Para la sexta fase, *validación de la investigación*, se considera un factor de esencial importancia la triangulación de la información obtenida (Callejo, 2001:162). Para ello primeramente veremos cómo diversos autores definen la triangulación. Para Denzin (1970: 297) la detalla como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno”, Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, (2006) lo entienden como “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” y Donolo (2009) nos dice que “requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos para implementarla y luego de gran agudeza para interpretar los resultados en las variadas y a veces contradictorias maneras en que se presentan”. Cuando se decide hacer una triangulación nos encontramos con múltiples opciones (Denzin, 1970,1975, 1989, 1990): triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple. En éste trabajo se ha utilizado la triangulación metodológica. Dentro de ésta categoría e puede realizar la triangulación intramétodo o entremétodos, en éste estudio se ha empleado la categoría intramétodo ya que se ha utilizado un único método o estrategia de investigación empleándolo de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aplicando distintas técnicas de recogida y de análisis de datos.

CAPITULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dime algo y lo olvido, enséñame algo y lo recordare, involúcrame en algo y lo aprenderé. Benjamín Franklin

En el presente capítulo se va a llevar a cabo el análisis de los resultados, de las dos técnicas de investigación que se han planteado en el apartado metodología, en primer lugar se expondrá los resultados obtenidos mediante el Método Delphi y posteriormente se presentaran los resultados de los Grupos de Discusión.

5.1. HALLAZGOS MÉTODO DELPHI.

El desarrollo del estudio de campo para el método Delphi ha generado 82 cuestionarios que han sido contestados por 45 personas en la primera oleada y 37 de la segunda. Todos y todas son profesores y profesoras de tres Centros de Educación Infantil y Primaria de Sevilla y provincia. Concretamente, se ha contado con la colaboración del CEIP Mosaico Comunidad de Aprendizaje, que se encuentra en Santiponce (provincia de Sevilla), CEIP Adriano del Valle Comunidad de Aprendizaje y CEIP las Águilas éste no es Comunidad de Aprendizaje, pero estos dos últimos centros, como se ha mencionado anteriormente, se encuentran en la misma barriada de Sevilla, su eminencia y divididos únicamente por la línea del metro (parada de Cocheras). A continuación se resume el número de participantes y composición por sexo de cada centro, en cada una de las oleadas (Tabla 1)

Tabla 14 Composición de la muestra en función del número de participantes, sexo y centro.

	CEIP MOSAICO				CEIP LAS ÁGUILAS				CEIP ADRIANO DEL VALLE			
	Oleada 1		Oleada 2		Oleada 1		Oleada 2		Oleada 1		Oleada 2	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	3	16	3	14	2	10	2	10	3	11	1	7
TOTAL	19		17		12		12		14		8	
Total Oleada 1: 45 personas (8 hombre y 37 mujeres)												
Total Oleada 2: 37 personas (6 hombre y 31 mujeres)												

Fuente: Elaboración propia

5.1.1. Perfil del profesorado: variables sociodemográficas de la muestra.

Atendiendo a la composición de los grupos, que se muestra en el gráfico 1, se observa que los centros presentan un perfil de docente similar en cuanto a sexo, en todos los casos encontramos entre un 79% y un 84% de mujeres, situación que podría ser comparable a la composición habitual de este perfil profesional, dónde la mujer sigue teniendo mayor presencia.

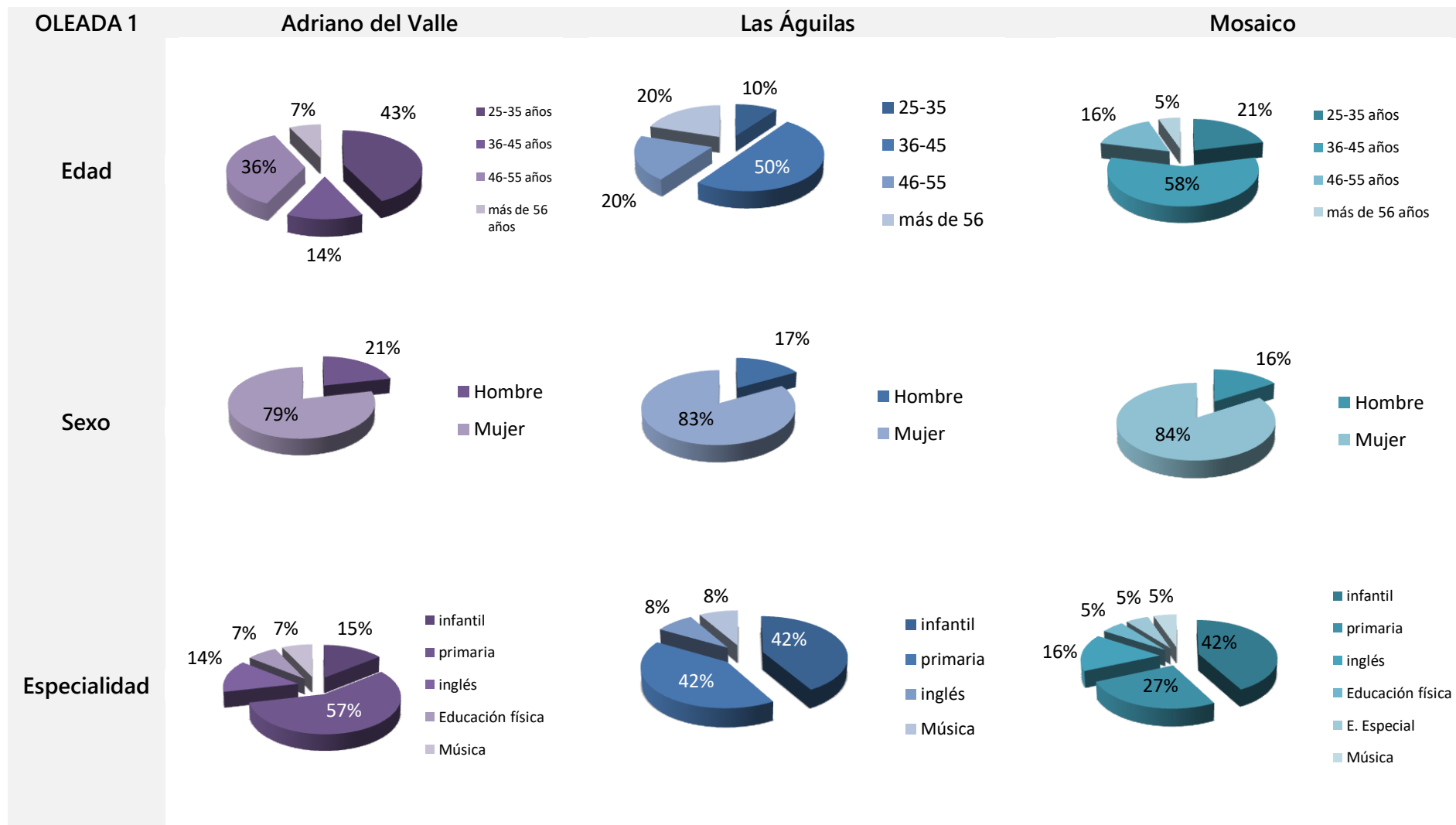
También se encuentra cierta equivalencia en cuanto a la edad de las personas encuestadas oscilando entre el 43% y el 58% de las personas con edades entre los 36 y 45 años. El centro con una población encuesta mayor es el CEIP Adriano del Valle, con un 36% de personas entre los 46 y los 55 años, mientras que el CEIP Mosaico cuenta con el profesorado más joven, un 21% de las personas entrevistadas tienen entre 25-35 años. Esta situación era previsible en relación a este centro, porque se trata de un colegio que ha abierto sus puertas hace relativamente poco tiempo (curso 2011-2012).

En relación a las especialidades de las y los docentes entrevistados, resalta la diversidad. El centro más heterogéneo en este sentido es CEIP Mosaico, aunque el mayor porcentaje del profesorado entrevistado, su formación es en infantil (42%) y primaria (27%). El centro con menor heterogeneidad en este sentido ha sido el CEIP Las Águilas, que divide la muestra entre un 42% del profesorado de primaria y el mismo porcentaje para infantil.

Si atendemos al número de años de docencia en general y en el centro en particular es dónde encontramos mayor diversidad. El centro que tiene mayor porcentaje de profesorado con más experiencia (36% entre 21 y 30 años de experiencia) y con profesorado de menor experiencia docente (43% entre 1 y 10 años) es el CEIP Adriano del Valle, de modo que la población a la que se ha podido tener acceso de este centro casi está dicotomizada entre aquellos con más y menos experiencia de la muestra. En los otros dos centros los porcentajes más elevados se encuentran entre aquellas personas que acumulan entre 11 y 20 años de experiencia docente (58% CEIP las Águilas y 47% CEIP Mosaico)

No obstante, si atendemos al número de años que llevan ejerciendo como docentes en los centros, CEIP Mosaico figura como el más joven precisamente porque lleva poco tiempo abierto (curso 2011/12). En este caso, el 82% de las personas encuestadas de este centro llevan en él entre 1 y 5 años. Llama la atención que siendo un centro longevo el CEIP Adriano del Valle también cuenta con una plantilla reciente, el 72% de las personas entrevistadas también dicen llevar en el centro entre 1 y 5 años, lo que contrasta con un 14% que lleva más de 16 años. El CEIP las Águilas parece combinar una buena parte del profesorado de reciente incorporación con personal más estable en el centro. (Gráfico 1)

Gráfico 1. Resumen de la caracterización de la muestra en función de las variables sociodemográficas del estudio y los centros participantes.

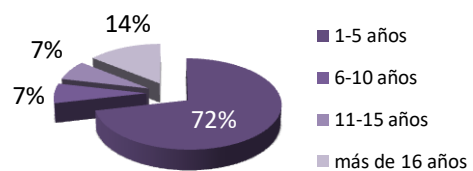
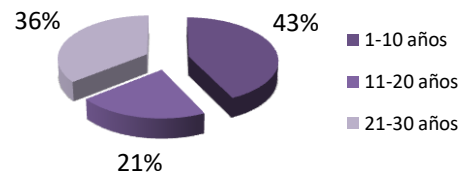


OLEADA 1

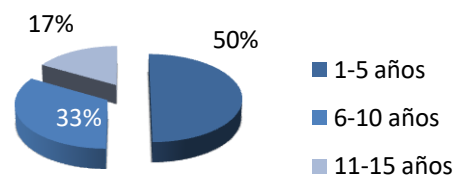
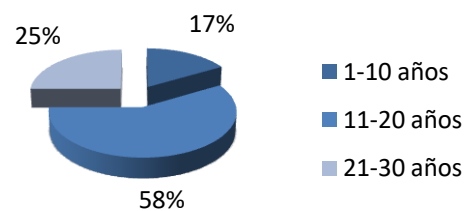
Años de docencia en general

Años de docencia en el centro de estudio

Adriano del Valle



Las Águilas



Mosaico

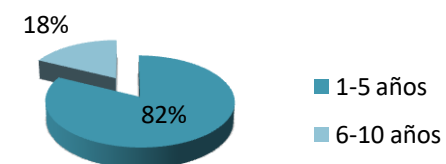
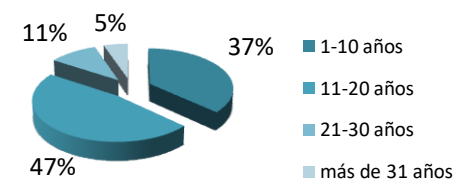
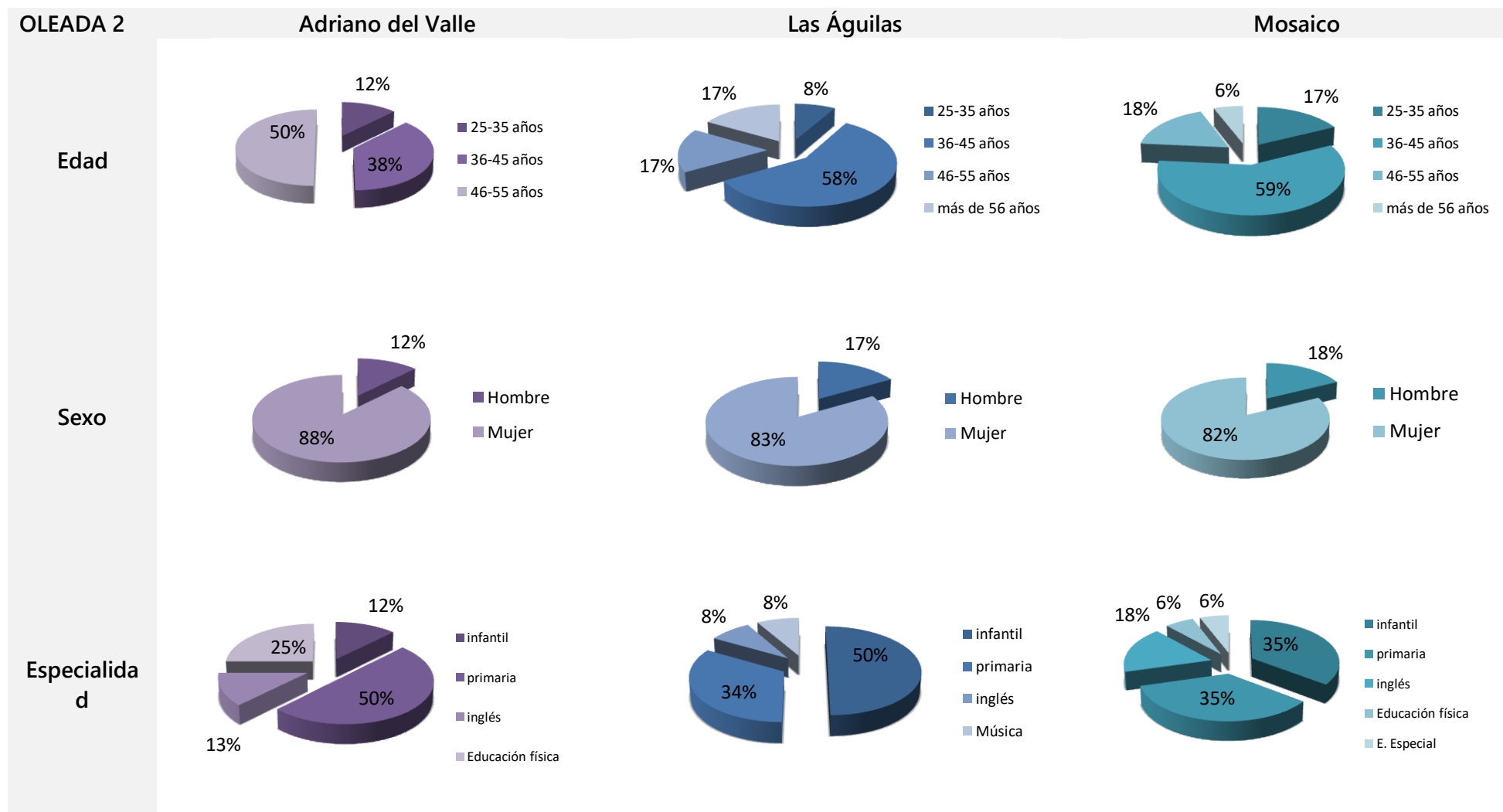


Gráfico 2. Resumen de la caracterización de la muestra en función de las variables sociodemográficas del estudio y los centros participantes.

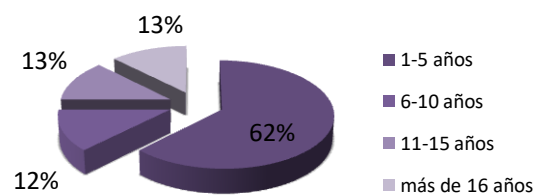
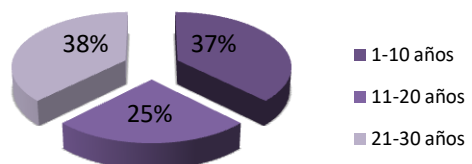


OLEADA 2

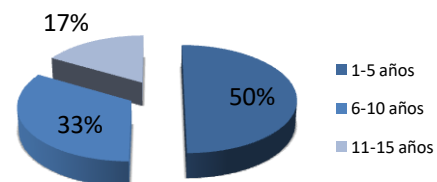
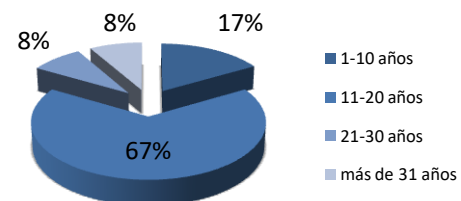
Años de docencia en general

Años de docencia en el centro de estudio

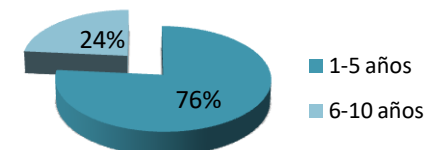
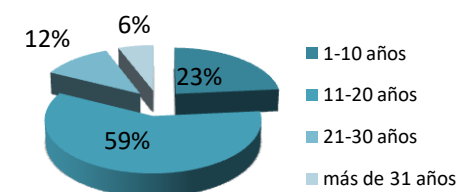
Adriano del Valle



Las Águilas



Mosaico



Si se compara la muestra de ambas oleadas se observan pocos cambios en el CEIP Las Águilas y CEIP Mosaico, pero si encontramos variación de la muestra en el CEIP Adriano del Valle en la segunda oleada. (Gráfico 2).

Los cambios en la muestra del CEIP Adriano del Valle se observan en cuanto a la edad de las personas entrevistadas, en la segunda oleada han contestado más profesorado de entre 46 y 55 años que en la primera oleada (con una diferencia de 14 puntos porcentuales) y de 36 a 45 años (24 puntos porcentuales más) en detrimento del profesorado con menos trayectoria que pasa de un 43% en la primera oleada a un 12% en la segunda. En cuanto al sexo se observa una disminución en el número de hombres que contestan a la encuesta en la segunda oleada que pasa de un 21% a un 12%. También existe variación en cuanto a los años de docencia en el centro, dónde ha aumentado en 15 puntos el porcentaje de personas que han contestado a la encuesta que llevan en el centro de 1 a 10 años.

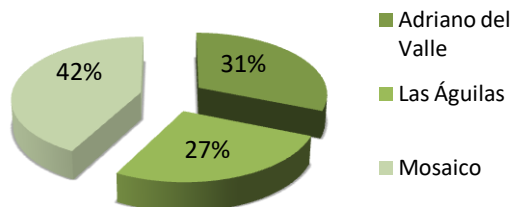
En cuanto a la trayectoria, en general, de las personas entrevistadas y la variedad de especialidades a penas se observan diferencia. No obstante, si hay algunas oscilaciones en cuanto al número de años de experiencia profesional en general en CEIP Las Águilas y CEIP Mosaico, siendo mayor los porcentajes en la segunda oleada de las personas con una dedicación de entre 21 y 30 años (diferencia de 9 puntos en el caso del CEIP las Águilas y 12 puntos en el CEIP Mosaico)

Si se toman los datos de los tres centros para comparar de forma agregada la muestra de la primera oleada con la segunda (Gráfico 3), se observa que hay pocas diferencias en general, de modo que es posible asumir que el perfil de las personas que contestaron en la primera oleada es equivalente al de la segunda oleada, con las salvedades que se han expuesto anteriormente, al realizar un análisis más detallado por centro.

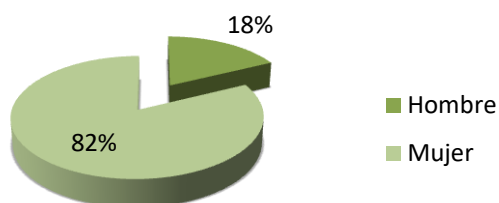
Gráfico 3. Descripción de variables sociodemográficas de la muestra comparando el perfil de las personas que han completado el cuestionario en la primera y segunda oleada

OLEADA 1

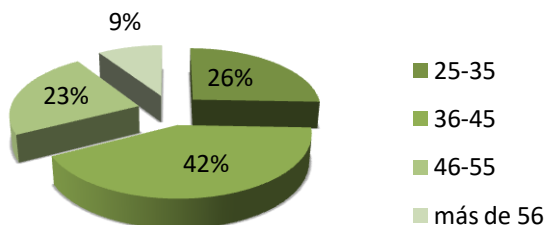
Distribución de la muestra según centro



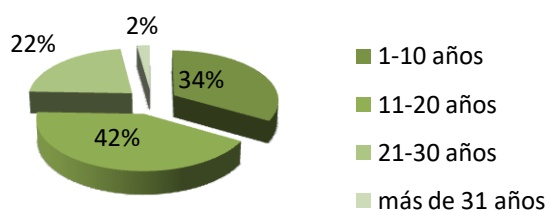
Distribución de la muestra según sexo



Distribución de la muestra según edad

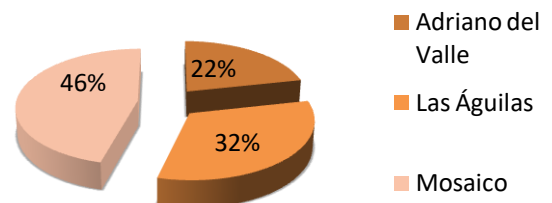


Distribución de la muestra según tiempo de docencia en general

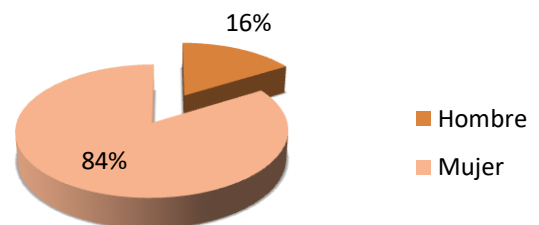


OLEADA 2

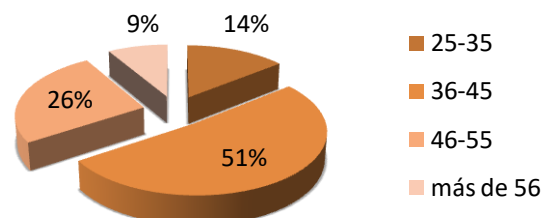
Distribución de la muestra según centro



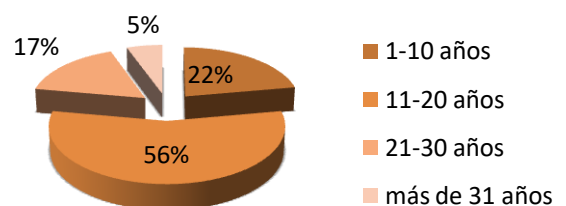
Distribución de la muestra según sexo



Distribución de la muestra según edad

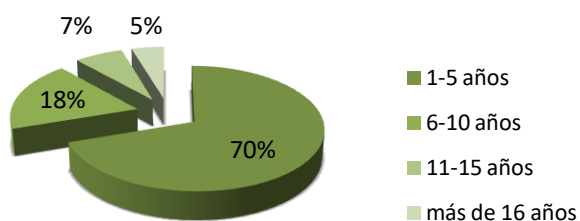


Distribución de la muestra según tiempo de docencia en general

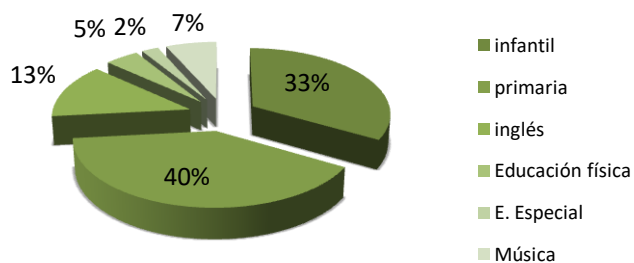


OLEADA 1

Distribución de la muestra según tiempo de docencia en el centro de estudio

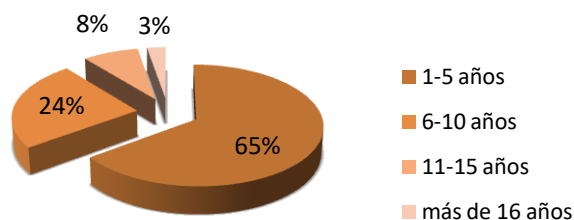


Distribución de la muestra según materia que imparte en el centro actual

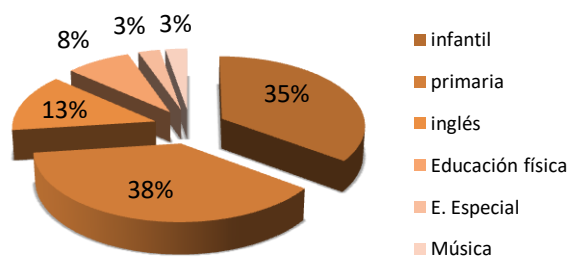


OLEADA 2

Distribución de la muestra según tiempo de docencia en el centro de estudio



Distribución de la muestra según materia que imparte en el centro actual



5.1.2. Dimensiones Analíticas de la participación.

El objetivo general de este estudio es *“Analizar la participación familiar en las comunidades de aprendizaje como alternativa educativa en centros de educación infantil y primaria en comparación con otros centros que no son comunidades de aprendizaje”*. Para ello se han establecido 5 dimensiones:

- Dimensión 1: Participación general de las familias
- Dimensión 2: Participación tradicional de las familias, la asistencia a reuniones y tutorías.
- Dimensión 3: Obstáculos a la participación de las familias en el centro
- Dimensión 4: Beneficios que aporta la participación de las familias.
- Dimensión 5: El papel de las familias en la toma de decisiones en el centro

Estas dimensiones permiten explorar la percepción del profesorado sobre el grado de participación de las familias en sus centros, a qué actividades suelen asistir, cuál es el impacto de dicha participación en la comunidad educativa (beneficios) y si se perciben obstáculos que consideran que pueden limitar la participación.

Una de las propuestas teóricas que promueven las comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000: 8; tomado de Elbij, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002)

Paralelamente, el estudio ha dedicado una parte del mismo a analizar algunos aspectos relacionados con la situación más particular de aquellas familias que están en situación de riesgo psicosocial, con el fin de explorar si las respuestas presentan resultados que puedan llevar a nuevas líneas de investigación.

Uno de los temas que más preocupan a los docentes es poder dar respuesta a las necesidades de todas y todos los menores, sobre todos a

aquellos y aquellas que pertenecen a familias que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, esto es, familias que no favorecen ni garantizan el desarrollo adecuado de sus hijos e hijas menores que conviven en la familia. Con la etiqueta de familias en riesgo psicosocial conviven una pluralidad de situaciones familiares descritas. En éste trabajo, para definir a este tipo de familias se presenta la definición que facilitan Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), por considerar que es la que más se aproxima al estudio que estamos presentando:

“Aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se considera pertinente la separación del menor de su familia.” (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne 2008:42).

Partiendo de la visión de las comunidades de aprendizaje que se ha desarrollado en capítulos anteriores, se va a reflexionar en este estudio, si ésta metodología tiene un impacto real en las familias con mayores necesidades que se encuentran en los centros objeto del estudio.

En este sentido, se ha optado por explorar:

- Dimensión R-1: Las dificultades que puede presentar un menor cuya familia esté en situación de riesgo psicosocial.
- Dimensión R-2: La colaboración que estas familias les prestan a sus hijos en actividades relacionadas con su formación
- Dimensión R-3: La participación de estas familias, en el aprendizaje de sus hijas e hijos.

5.1.2.1. Participación general de las familias.

Las preguntas que se han incorporado a esta dimensión han sido:

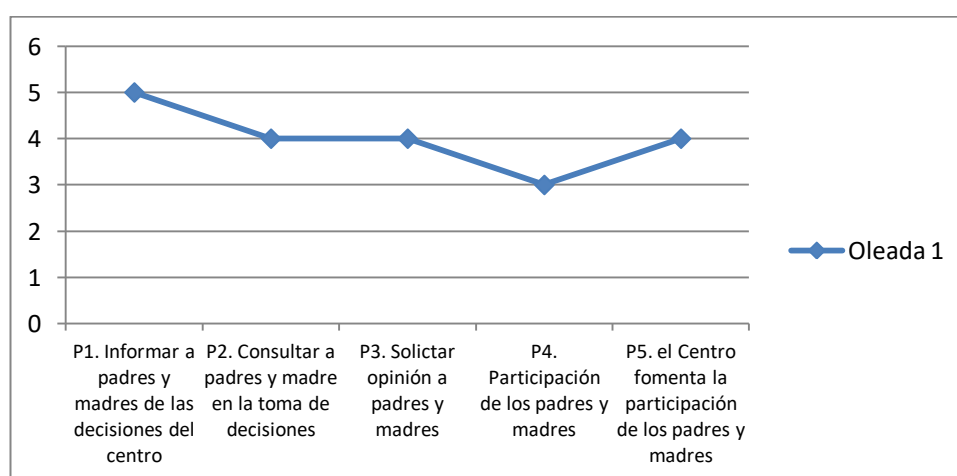
- P1. Informar a las familias de las decisiones que toma el centro

- P2.Consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro
- P3.Solicitar a las familias la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro
- P4.Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo
- P5 En qué medida considera usted que su Centro Educativo fomenta la participación de los padres y las madres

Para desarrollar la dimensión "participación de las familias" se han tenido en cuenta aquellas preguntas sobre la opinión del profesorado al respecto del papel que el centro les otorga a las familias a la hora de conocer y/o tomar decisiones, así como una pregunta para que valoren la participación de las familias en su centro y sobre la percepción que tienen de cómo sus centros fomentan la participación de las mismas.

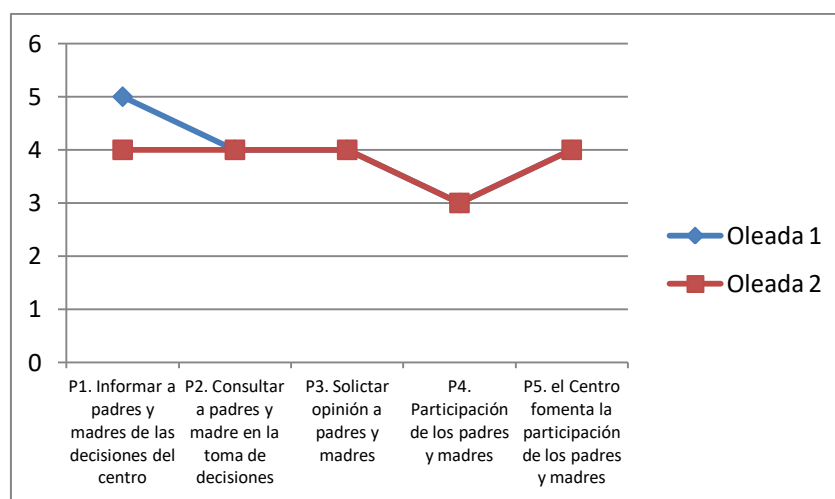
Las preguntas de esta dimensión están medidas de 1 a 5, siendo 1 “nada” y 5 “mucho”. En base a los datos que figuran en el Gráfico 4 se observa que la mayoría del profesorado considera que en sus centros se informa mucho a las familias sobre las decisiones que se toman, se consulta bastante con ellos las decisiones sobre aspectos educativos y se les solicita bastante su opinión. Además, consideran que sus centros fomentan bastante la participación, por lo que creen que la participación en general de las familias es alta.

Gráfico 4. Valores medios de las variables de la dimensión 1



Al comparar los resultados de la primera oleada con las respuestas de la segunda oleada se observa que apenas hay diferencias, solo una pequeña disminución del valor medio a la Pregunta P1, pasando de considerar que sus centros informan “mucho” a que informan “bastante” a las familias sobre las decisiones que toman (Gráfico 5).

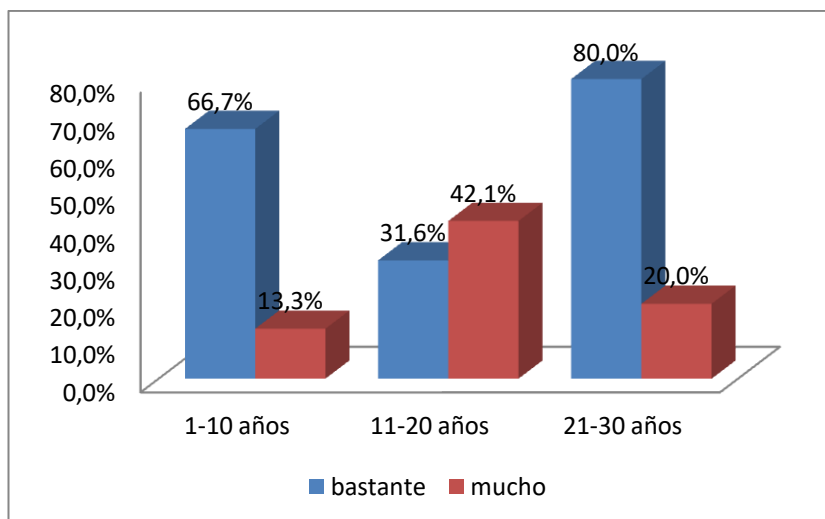
Gráfico 5. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 1 en las 2 oleadas



Los valores medios solo pueden dar una visión general de los resultados. Interesa conocer ahora si es posible encontrar diferencias y similitudes en relación a la diversidad de los centros o de las características sociodemográficas del profesorado que ha participado en el estudio.

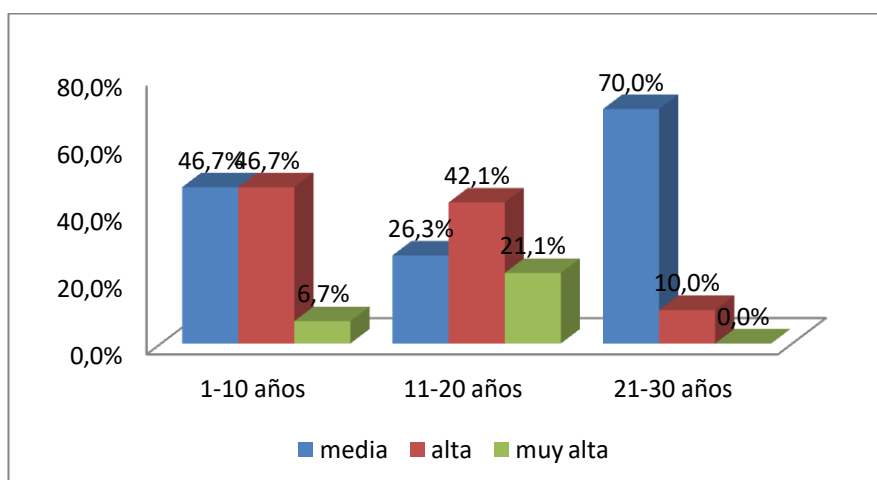
Atendiendo a las variables sociodemográficas encontramos que el profesorado no ha presentado diferencias significativas en relación a la edad, el sexo ni el tiempo que llevan ejerciendo en sus centros. Sin embargo, sí se encuentra diferencias significativas en función del número de años que llevan ejerciendo como docentes. Según los datos, son las personas con mayor trayectoria profesional quienes más solicitan opinión a padres y madres, siempre que la decisión final siga siendo del centro (P3), aunque todos los grupos están bastante o muy de acuerdo con esta afirmación. Tal y como se demuestra en el Gráfico 6

Gráfico 6. Porcentaje de respuestas a la pregunta P3: Solicitar a las familias la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro, en función de los años de experiencia profesional



También encontramos diferencias en función de la experiencia docente en la pregunta P4 (Gráfico 7), referida a la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en su centro educativo. Las personas que consideran que la participación es menor en su centro son aquellos que llevan entre 21 y 30 años como docente, sin embargo las personas con menos experiencia opinan que la participación de las familias en su centro es alta en casi un 50%, frente al 10% de quienes tienen más experiencia y el 42,1% de los que llevan ejerciendo entre 11-20 años.

Gráfico 7 Porcentaje de respuestas a la pregunta P4: Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo, en función de los años de experiencia profesional



También encontramos una correlación positiva significativa entre quienes consideran que en sus centros se solicita la opinión de las familias y aquellos que indican que se les informa bastante y que la participación de padres y madres es alta en sus centros. Del mismo modo, el profesorado de los centros que más solicita la participación y opinión de las familias son quienes más fomentan la participación de padres y madres.

Ya que el objetivo de este trabajo es conocer si podemos encontrar diferencias en la percepción del profesorado en función del centro al que pertenecen, interesa conocer si los valores podrían agruparse en torno a nuestra variable dependiente (centros escolares con comunidad de aprendizaje y sin comunidad de aprendizaje). Según los resultados de la prueba no paramétrica (K para muestras independientes), tabla 15, es posible decir que sí existen diferencias en función de los centros en todas las preguntas, menos en la P1 (Informar a las familias de las decisiones que toma el centro) en la primera oleada (Tabla 15) y en todas las respuestas en la segunda oleada (Tabla 3).

Tabla 15. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 1, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}					
	P1. Informar a padres y madres de las decisiones del centro	P2. Consultar a padres y madre en la toma de decisiones	P3. Solicitar opinión a padres y madres	P4. Participación de los padres y madres	P5. el Centro fomenta la participación de los padres y madres
Chi-Square	,396	9,579	8,065	17,655	7,257
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,820	,008	,018	,000	,027

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Por tanto, en la primera oleada la variabilidad de respuestas a las preguntas sobre si se consulta a los padres y madres en la toma de decisiones (P2 y P3), si participación las familias en el centro (P4) y si los colegios fomentan dicha participación (P5) puede explicarse en función de la diferencia de centros a los que pertenecen los profesores.

En la segunda oleada (tabla 16), además de seguir siendo significativo el estadístico para las mismas preguntas de la primera oleada, también lo es para la pregunta P1, Informar a padres y madres de las decisiones del centro (cambio que ya se observaba en la comparación de medias que presentábamos anteriormente).

Tabla 16. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 1, oleada 2

Test Statistics ^{a,b}					
	P1. Informar a padres y madres de las decisiones del centro	P2. Consultar a padres y madre en la toma de decisiones	P3. Solicitar opinión a padres y madres	P4. Participación de los padres y madres	P5. el Centro fomenta la participación de los padres y madres
Chi-Square	6,759	9,592	12,415	22,930	8,621
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,034	,008	,002	,000	,013

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Una vez confirmado que existe variación en los resultados a las preguntas en función de los centros, interesa conocer de manera más pormenorizada los resultados para detectar cuáles son estos cambios. Para ello se vuelve a realizar una comparación de medias incorporando también la desviación típica (dispersión de los resultados) y se desagrega la información en función del centro y diferenciando por oleada.

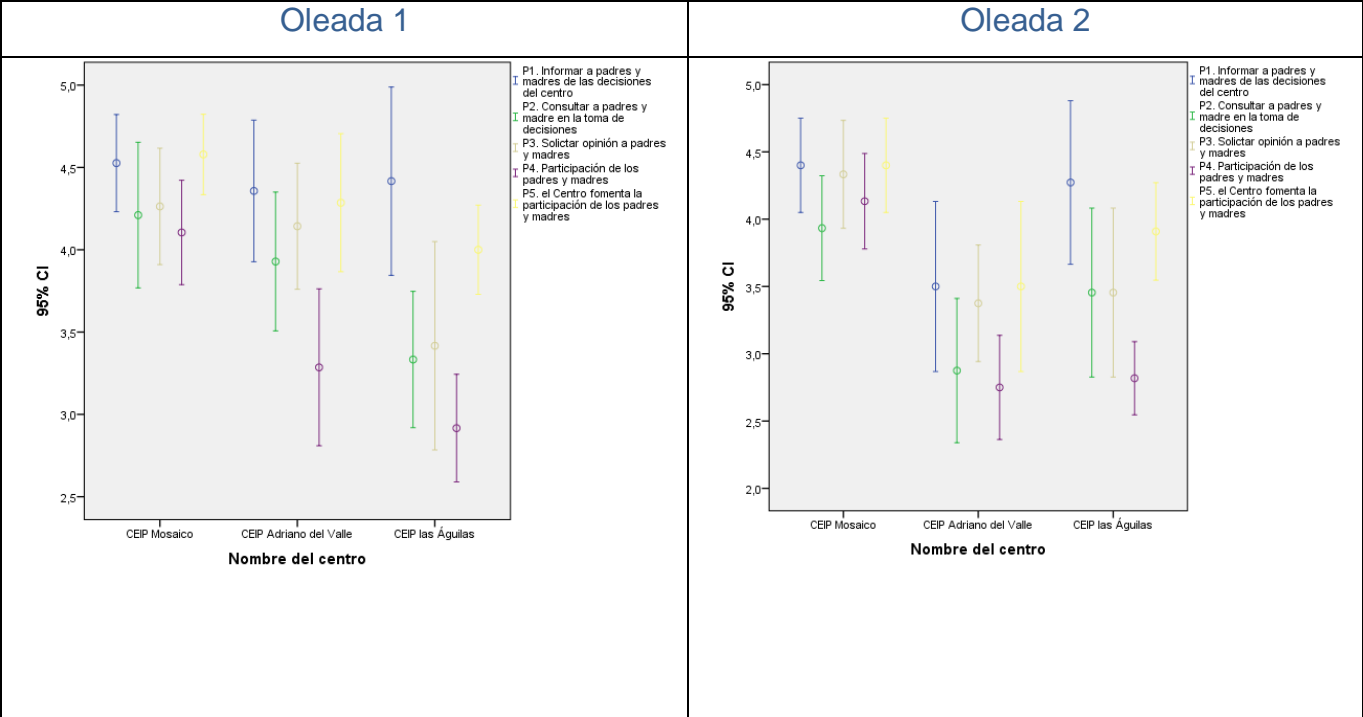
Mediante el diagrama de barra de errores, se puede identificar la variabilidad de la medida empleada como función resumen. El Gráfico 9, muestra una línea por cada una de las preguntas y centros, cada línea contiene un punto que representa el valor medio para esa pregunta y la longitud de la misma indica la desviación típica de la media (dispersión de los resultados), para un nivel de confianza del 95%.

La comparación entre ambas oleadas indica que se ha producido escasa variación en el resultado a las preguntas de esta dimensión entre los centros CEIP Mosaico y CEIP las Águilas. Sin embargo, el CEIP Adriano si muestra

variación, situando sus respuestas en torno a valores más bajos, es decir, se muestra menos de acuerdo con las preguntas de este bloque.

Por el contrario, CEIP Mosaico es el centro que presenta valores medios más altos en todas las preguntas de esta dimensión, es decir, se muestra más de acuerdo con que en su centro se informa a las familias, se les consulta, se les pide su opinión en la formulación de propuestas, a la vez que consideran que las familias participan más y que el centro solicita su participación. Además las respuestas del CEIP Mosaico son las que presentan menor dispersión en las respuestas, por lo que el profesorado de este centro parece estar más de acuerdo entre sí. Los otros dos centros presentan más dispersión en general en todas las respuestas de las preguntas de esta dimensión.

Gráfico 8 y 9. Desviaciones típicas de la dimensión 1 Percepción del profesorado sobre la participación general de las familias. 1ª y 2ª oleada



Una vez identificadas las diferencias en función de la variabilidad de respuestas interesa conocer de manera más detallada cuáles son esas diferencias y los matices que presentan los datos al comparar las frecuencias de las respuestas en función de los centros y las oleadas (Tabla 17). Estadísticamente los resultados pueden ser poco significativos por contar con

un número reducido de participantes, pero la información es valiosa por cuanto sirve al fin del análisis, que es realizar un estudio de casos de tres centros de educación.

Tabla 17. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación

P1	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P2	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada	0,0%	0,0%	0,0%	Nada	0,0%	0,0%	0,0%
Poco	0,0%	8,3%	0,0%	Poco	0,0%	8,3%	10,5%
algo	14,3%	0,0%	5,3%	algo	28,6%	50,0%	0,0%
Bastante	35,7%	33,3%	36,8%	Bastante	50,0%	41,7%	47,4%
Mucho	50,0%	58,3%	57,9%	Mucho	21,4%	0,0%	42,1%
P3	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P4	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada	0,0%	8,3%	0,0%	Baja	14,3%	16,7%	0,0%
Poco	0,0%	0,0%	5,3%	media	50,0%	75,0%	15,8%
algo	14,3%	41,7%	0,0%	Alta	28,6%	8,3%	57,9%
Bastante	57,1%	41,7%	57,9%	Muy alta	7,1%	0,0%	26,3%
Mucho	28,6%	8,3%	36,8%				
		P5	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO		
		Baja	0,0%	0,0%	0,0%		
		media	14,3%	8,3%	0,0%		
		Alta	42,9%	83,3%	42,1%		
		Muy alta	42,9%	8,3%	57,9%		

Al comparar los resultados de la primera oleada los cambios más característicos se producen en las respuestas del profesorado del CEIP Adriano del Valle, probablemente motivado porque es el centro con más variación en la muestra, si se comparan las dos oleadas, (en cuanto al número de personas que han contestado y los perfiles). En general, el profesorado de este centro ha incrementado el número en la respuesta “refugio”, por ejemplo, en la P3 (Gráficos 10) pasan de opinar que en su centro se pide bastante y mucho (85,7%) la opinión de las familias a pensar que solo se solicita algo (62,5%) en la segunda oleada (Gráficos 11). El resto de centros presentan un porcentaje similar de respuesta en ambas oleadas, entorno a estas cuestiones.

Gráfico 10. Porcentaje de respuesta a la pregunta P3: Solicitar opinión a padres y madres. Primera oleada

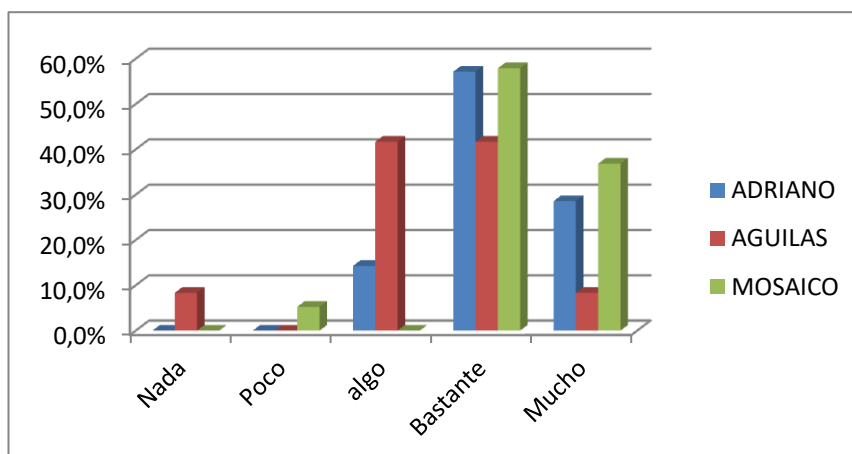
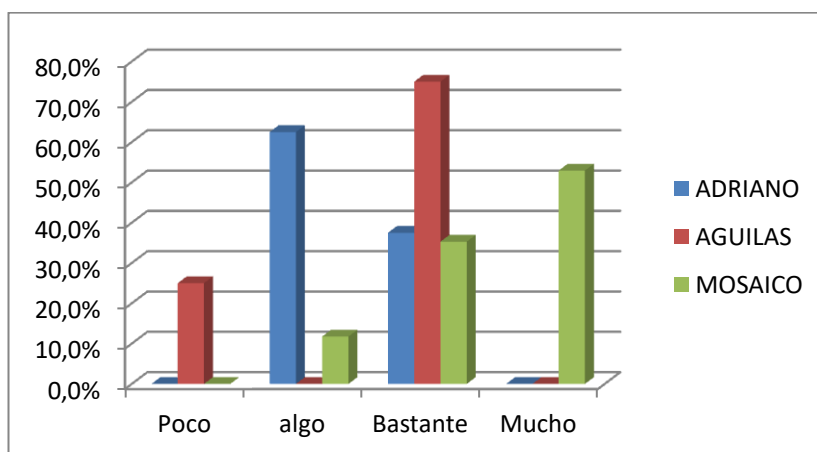


Gráfico 11. Porcentaje de respuesta a la pregunta P3: Solicitar opinión a padres y madres. Segunda oleada



Algo similar ocurre en las respuestas a la pregunta P2, en el CEIP Adriano del Valle, en el que disminuyen las puntuaciones a los valores más altos. El profesorado en la primera oleada pensaba que se consultaba bastante (50%) y mucho (21,4%) a las familias (Gráfico 12); pero en la segunda oleada el 62,5% consideran que se consulta algo y solo el 12,5% que se consulta bastante (Gráfico 13).

Gráfico 12. Porcentaje de respuesta a la pregunta P2: consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro, primera oleada.

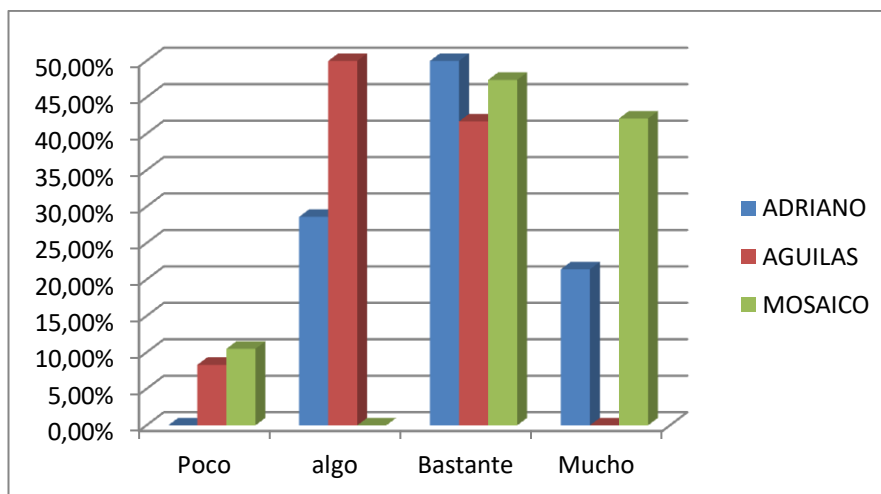
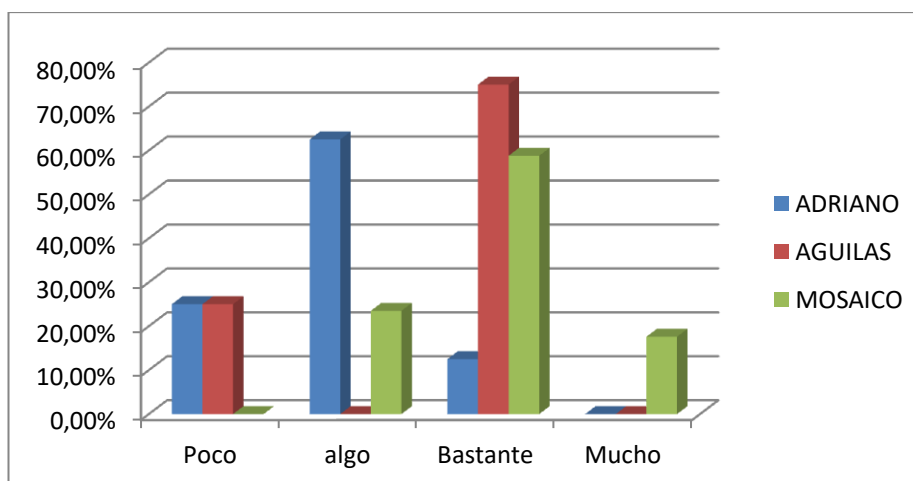


Gráfico 13. Porcentaje de respuesta a la pregunta P2: consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro, segunda oleada.



A la pregunta sobre cómo consideran que es la participación de las familias de sus colegios (P4), existe alguna variación en las respuestas en los centros CEIP Adriano del Valle y CEIP las Águilas, que les hace pensar que la participación es más baja que en la primera oleada (25% CEIP Adriano del Valle y 18,2% CEIP las Águilas) o media (75% CEIP Adriano del Valle y 81,8% CEIP las Águilas) (Gráfico 14). Mientras que CEIP Mosaico mantiene los mismos porcentajes en ambas oleadas, incluso aumenta mínimamente las

opiniones acerca de que la participación de las familias en su centro es alta (60%) (Gráfico 15).

Gráfico 14. Porcentaje de respuesta a la pregunta P4: ¿Cómo considera usted que es la participación de los padres y madres en su centro educativo?, primera oleada

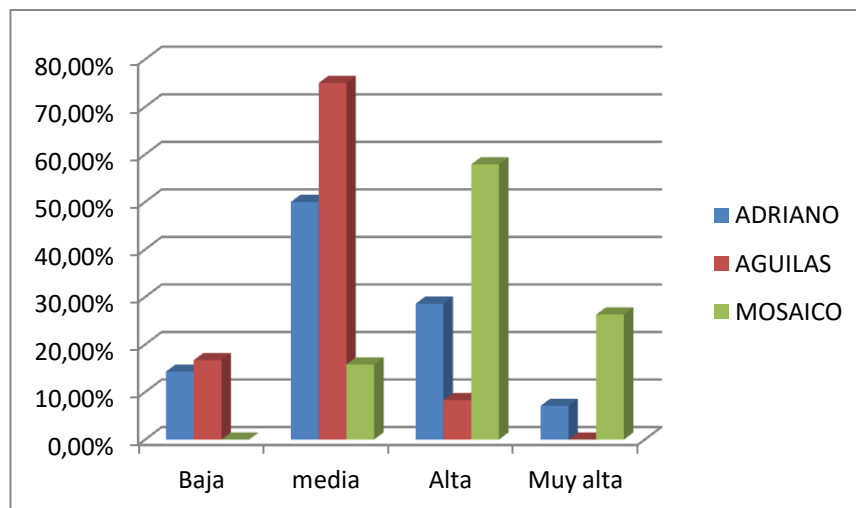
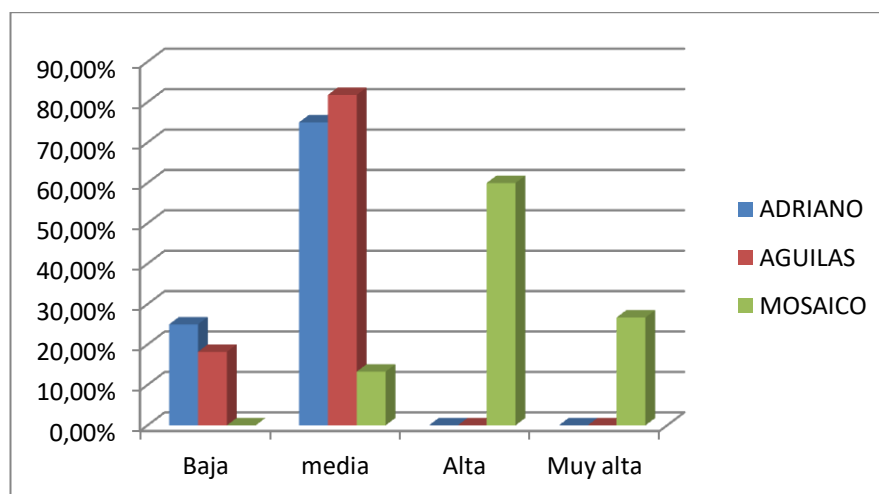


Gráfico 15. Porcentaje de respuesta a la pregunta P4: ¿Cómo considera usted que es la participación de los padres y madres en su centro educativo?, segunda oleada



En cuanto al fomento que los centros hacen de la participación de las familias (P5), CEIP las Águilas y CEIP Mosaico mantienen la misma opinión en la segunda oleada que en la anterior, pero CEIP Adriano del Valle varía su opinión, puesto que en la primera oleada (Gráfico 16), consideraban que su centro fomentaba de manera alta o muy alta la participación y en la segunda

oleada (Gráfico 17) están solo moderadamente de acuerdo con que se fomente la participación (62,5%)

Gráfico 16. Porcentaje de respuesta a la pregunta P5: En qué medida considera usted que su centro educativo fomenta la participación de los padres y las madres, primera oleada.

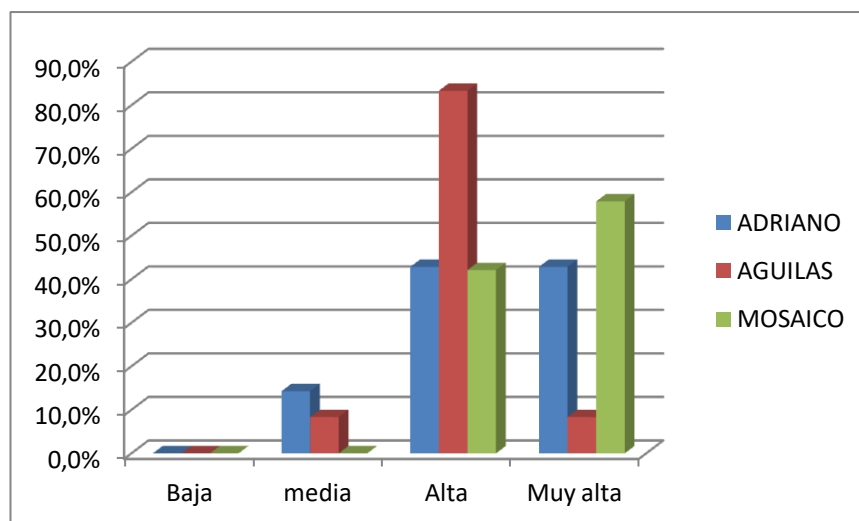
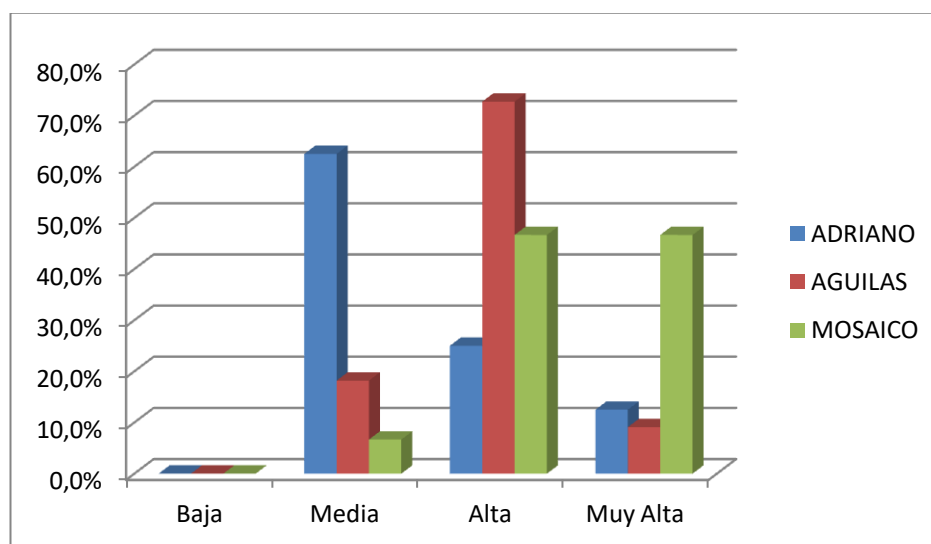


Gráfico 17. Porcentaje de respuesta a la pregunta P5: En qué medida considera usted que su centro educativo fomenta la participación de los padres y las madres, segunda oleada.



En general, todos los centros creen importante que las familias participen, aunque la realidad de algunos de ellos es que la participación no es demasiado alta (sobre todo en CEIP las Águilas y parece que en menos medida en CEIP Adriano del Valle) y este hecho pudiera estar relacionado con

el fomento que desde los colegios se hace de la participación, ya que aquellos centros dónde hay menor participación también existe la percepción, por parte del profesorado, de que se fomenta menos.

5.1.2.2. Forma tradicional de participación de las familias, la asistencia a reuniones y tutorías

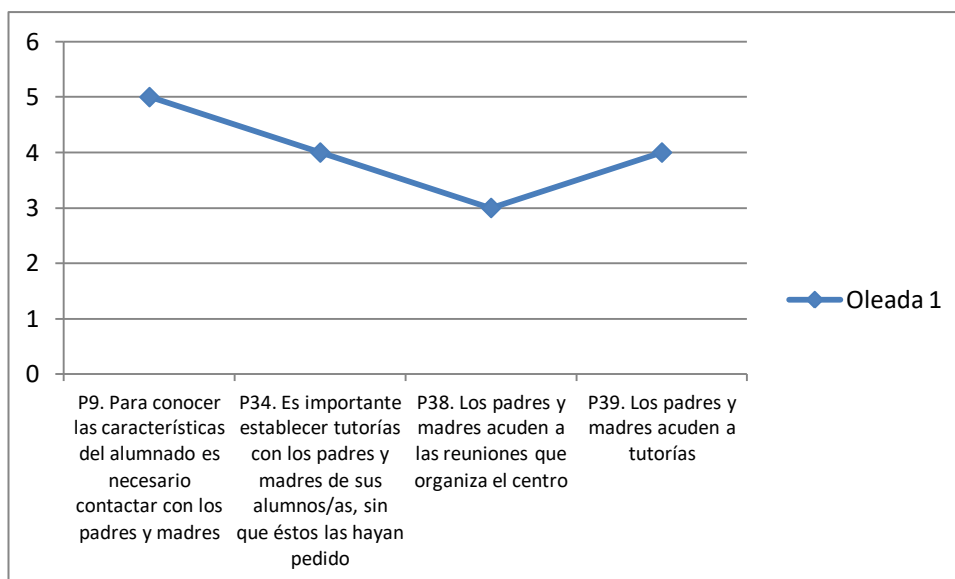
Las preguntas que se han incorporado a esta dimensión han sido:

- P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres.
- P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos y alumnas, sin que éstos las hayan pedido.
- P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro.
- P39. Los padres y madres acuden a tutoría.

Uno de los tipos de participación más convencionales en los centros escolares es la asistencia de las familias a las reuniones informativas (por ejemplo de comienzo del curso escolar, cuando el centro les avisa para hacerle algún comentario sobre la evolución de las y los menores o por si hay que comunicar alguna incidencia) y las tutorías (reuniones de las familia solo con el tutor o tutora de su hijo o hija). En esta dimensión interesa conocer si se producen diferencias entre los centros en cuanto al uso y asistencia de las familias a estas tutorías y reuniones de los centros, así como testar la importancia que para el profesorado tiene reunirse con las familias para conocer a su alumnado.

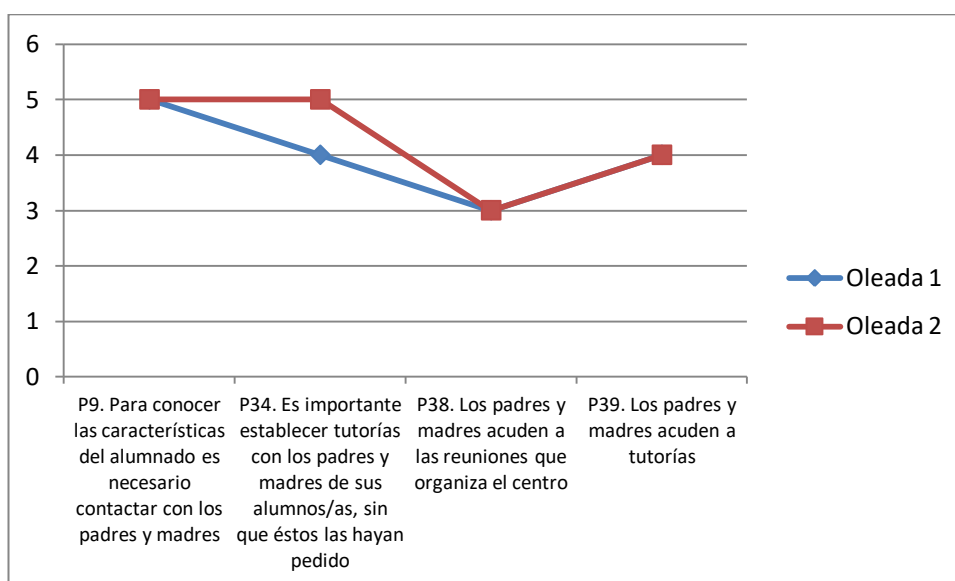
Las preguntas de esta dimensión están medidas de 1 a 5, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. En base a los datos que figuran en el Gráfico 18 se observa que la única de las preguntas que ha conseguido un 5 de media es la pregunta P9, es decir, el profesorado está totalmente de acuerdo en que para conocer las características del alumnado es necesario contactar con las familias. También están muy de acuerdo en establecer tutorías aunque las familias no las hayan solicitado y en que las familias suelen acudir a ellas; no obstante, parece ser que la asistencia de las familias a otras formas de participación diferentes de las tutorías, en este caso, reuniones en general, es menos común.

Gráfico 18. Valores medios de las variables de la dimensión 2. Asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías.



Al comparar los resultados de los valores medios entre las 2 oleadas se observa una pequeña variación en la pregunta P34 dónde se pasa de estar muy de acuerdo a estar totalmente de acuerdo en la importancia de establecer tutorías incluso con las familias que no la han solicitado (Gráficos 19). El resto de datos mantienen los mismos valores que en la primera oleada.

Gráfico 19. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 2 en las 2 oleadas



En cuanto a las características del profesorado participante, no se han encontrado diferencias significativas en las respuestas con respecto al sexo, la edad, el tiempo de dedicación o el tiempo que llevan como docentes en su centro. Pero sí existe correlación positiva significativa entre la asistencia a tutorías y a reuniones: parece ser que los centros que mayor asistencia tienen de familias a las tutorías, también estas familias suelen acudir a las reuniones convocadas por el centro.

También encontramos diferencias si atendemos al resultado de la prueba no paramétrica (para K variables independientes). Atendiendo a los resultados de la Tabla 18, el estadístico resulta significativo para todas las preguntas menos para P9 (para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres) y P34 (es importante establecer tutorías con las familias aunque no las hayan pedido). Por tanto, es posible afirmar que hay centros dónde las familias asisten con mayor probabilidad a las reuniones (P38) y las tutorías (P39). Posteriormente, se propone el análisis de la frecuencia de las respuestas para detectar el profesorado de qué centro opina que las familias participan más a través de estos canales de comunicación con el centro.

Tabla 18. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 2, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}				
	P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres	P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido	P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro	P39. Los padres y madres acuden a tutorías
Chi-Square	1,535	5,100	8,491	7,205
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,464	,078	,014	,027

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Al comparar los resultados de la prueba no paramétrica de la segunda oleada (Tabla 19) se observa que ha habido cambios en las respuestas ya que solamente se mantiene el estadístico no significativo para la pregunta P9 (para

conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres) y la P39 (Los padres y madres acuden a tutorías) roza los valores significativos. Según los resultados del estadístico, en la segunda oleada sí parece que la variabilidad de la respuesta a la pregunta P34 (importancia de establecer tutorías en familias que no las han solicitado) es posible explicarla por la diferencia de centro.

Tabla 19. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 2, oleada 2

Test Statistics ^{a,b}				
	P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres	P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido	P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro	P39. Los padres y madres acuden a tutorías
Chi-Square	1,380	12,159	12,909	5,828
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,502	,002	,002	,054

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

En base a estos datos, interesa detectar cuáles son los matices en las respuestas que varían entre oleada y detectar qué centros son los que han generado cambios en sus respuestas, para determinar si los centros con comunidad de aprendizaje revelan un comportamiento similar a lo que se indica en la teoría en cuanto a la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en sus centros.

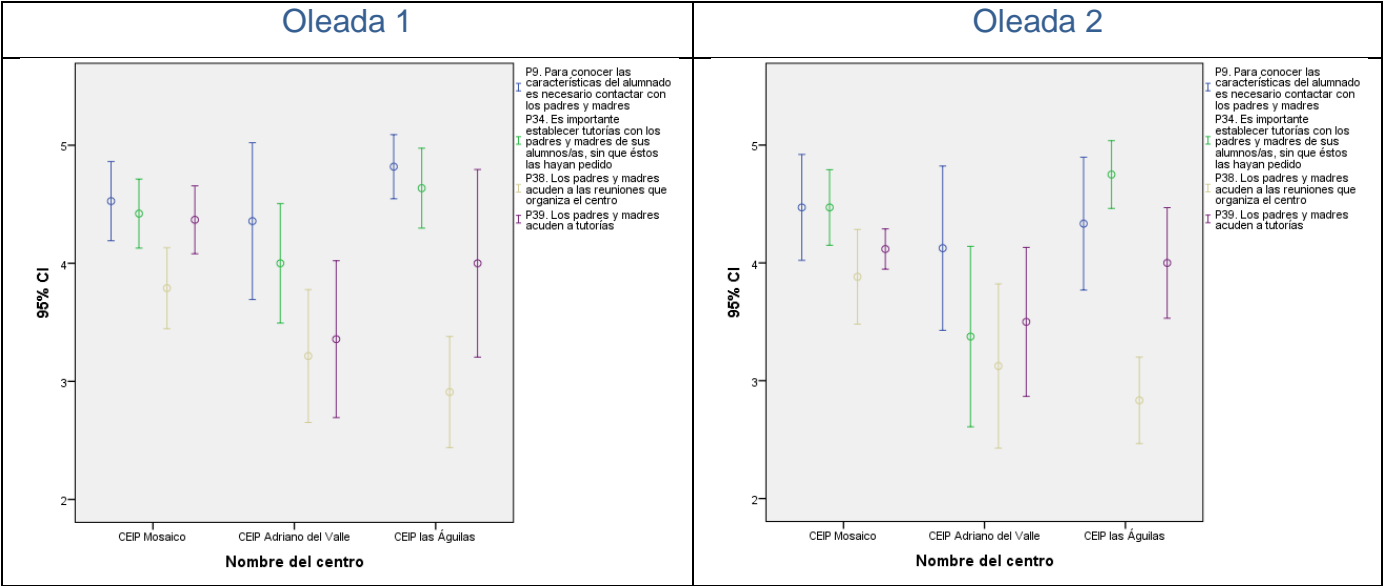
Tal y como figuraba en la comparación de medias, los resultados del Gráfico 20 confirman que el centro que mejor ha valorado estas preguntas, medias entre 4 y 5, ha sido CEIP Mosaico, centro con Comunidad de Aprendizaje. No obstante, el comportamiento del otro centro con Comunidad de Aprendizaje (CEIP Adriano del Valle) presenta unos resultados similares al centro que no tiene Comunidad de Aprendizaje (CEIP las Águilas)

El profesorado de estos dos centros se muestra menos de acuerdo en que las familias participen, acudiendo a tutorías y reuniones, aunque el profesorado de CEIP las Águilas presenta una puntuación mayor a la pregunta

P39 (acuden a tutorías) que CEIP Adriano del Valle y menos dispersión en los datos, sobre todo en la segunda oleada.

Por tanto, sí parece haber una diferencia clara entre CEIP Mosaico y los otros 2 colegios. El profesorado de este centro, no solo presente valores más altos, sino también menor dispersión de los datos. Por ello, es posible decir que los profesores y profesoras de este centro perciben una mayor asistencia de las familias al centro, a través de estas reuniones y tutorías, así como están más de acuerdo en la importancia que estas herramientas tienen para conocer a su alumnado.

Gráfico 20. Desviaciones típicas de la dimensión 2: Asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías. 1ª y 2ª oleada



Los datos que ofrece la comparación de la frecuencia de las respuestas, expresado en porcentajes no generan patrones diferentes en función de si el centro es Comunidad de Aprendizaje o no es. Quizás el comportamiento de los resultados de CEIP Mosaico si se corresponden más con lo esperado de un centro con Comunidad de Aprendizaje. Aunque no destaca en ninguna respuesta por estar totalmente de acuerdo con las afirmaciones de esta dimensión sí es el único centro que no ha puntuado nada en las opciones de poco o nada de acuerdo, de modo que sus valoraciones se han repartido entre el resto de respuestas, sobre todo entre las opciones muy y totalmente de

acuerdo. Sumando los porcentajes de estas 2 respuestas el profesorado del CEIP Mosaico son los que más de acuerdo están en que es necesario contactar con las familias para conocer al alumnado (P9), que es importante establecer tutorías con las familias aunque no las hayan pedido (P34) y que las familias suelen acudir al centro para reuniones (P38) y tutorías (P39).

Ninguno de los otros 2 centros tiene un comportamiento similar a CEIP Mosaico en todas las preguntas, a pesar de que CEIP Adriano del Valle es Comunidad de Aprendizaje y CEIP las Águilas no. De hecho el centro que ve más importante establecer tutorías aunque las familias no las hayan pedidos (P34) es el CEIP las Águilas (un 66,7% del profesorado está totalmente de acuerdo con esta afirmación). Este dato contrasta con que es el centro que opina que las familias acuden menos a las reuniones que organiza el centro (P38), aunque los porcentajes distan pocos puntos de lo que ofrece el CEIP Adriano del Valle (Gráfico 21).

Grafico 21. Porcentaje de respuestas a la pregunta P34: Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido, primera oleada

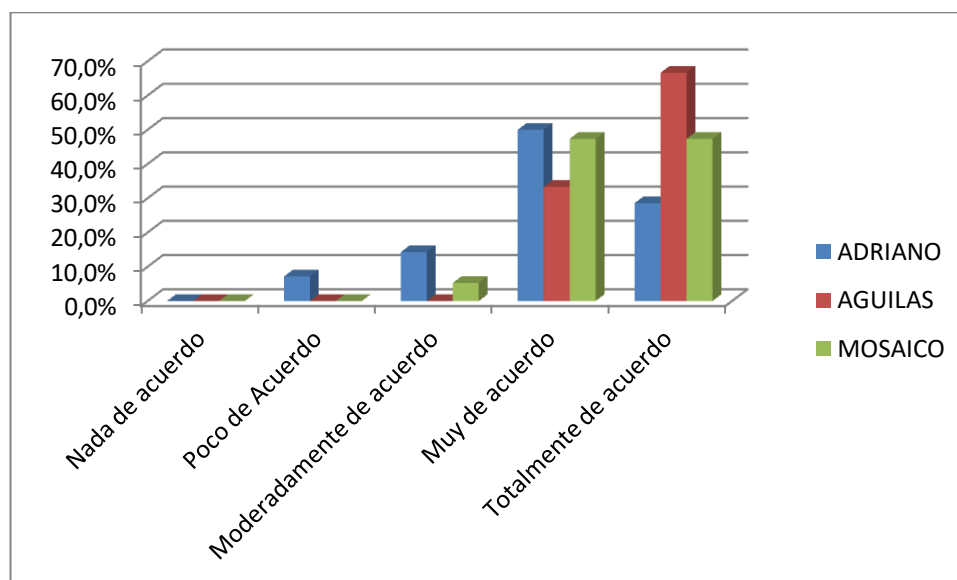
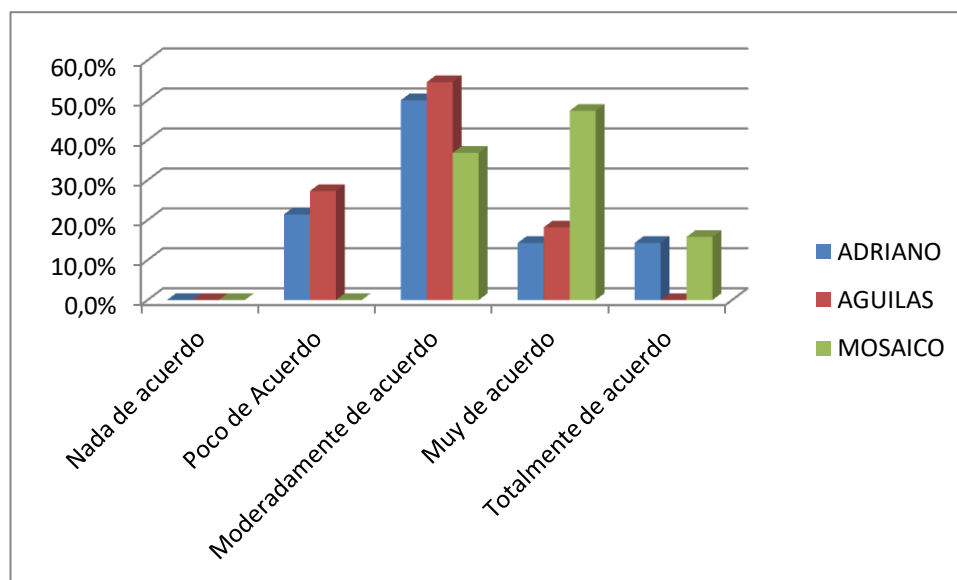


Grafico 22. Porcentaje de respuestas a la pregunta P38: Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro, primera oleada



Según los datos de los 2 gráficos anteriores (Gráfico 21 y 22), comparativamente, el centro que menos de acuerdo se ha posicionado sobre la importancia de establecer tutorías aunque no las hayan solicitado (P34) ha sido CEIP Adriano del Valle, se podría esperar que fuera porque reciben normalmente a muchas familias en tutorías, pero también es el centro que comparativamente menos de acuerdo ha estado con la asistencia a tutorías de las familias (P39).

Si atendemos a las diferencias por centros (Tabla 20), según son comunidad de aprendizaje o no lo son, observamos que el centro que ve más importante establecer tutorías aunque las familias no las hayan pedidos es el CEIP las Águilas con un 66,7% del profesorado totalmente de acuerdo con esta afirmación, también este centro es el que opina que menos acuden las familias a las reuniones que organiza el centro (aunque los porcentajes distan poco puntos de lo que ofrece el CEIP Adriano del Valle). El centro que más participación parece tener de los padres y madres en cuanto a la asistencia a tutorías es CEIP Mosaico, dónde el 94,7% del profesorado está muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 20. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías

P9	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P34	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	14,3%	0,0%	0,0%	Poco de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	0,0%	10,5%	Moderadamente de acuerdo	14,3%	0,0%	5,3%
Muy de acuerdo	7,1%	16,7%	26,3%	Muy de acuerdo	50,0%	33,3%	47,4%
Totalmente de acuerdo	71,4%	83,3%	63,2%	Totalmente de acuerdo	28,6%	66,7%	47,4%

P38	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P39	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	21,4%	27,3%	0,0%	Poco de acuerdo	14,3%	16,7%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	54,5%	36,8%	Moderadamente de acuerdo	28,6%	8,3%	5,3%
Muy de acuerdo	14,3%	18,2%	47,4%	Muy de acuerdo	35,7%	33,3%	52,6%
Totalmente de acuerdo	14,3%	0,0%	15,8%	Totalmente de acuerdo	14,3%	41,7%	42,1%

En la segunda oleada (Tabla 21), las respuestas del profesorado del CEIP Mosaico apenas han variado; sin embargo, de nuevo el profesorado del CEIP Adriano del Valle es el que presenta más variación, aunque en conjunto los resultados de la segunda oleada reproducen las posiciones que el profesorado demostró en la primera oleada.

Tabla 21. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías

P9	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P34	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	5,9%	Poco de acuerdo	12,5%	0,0%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	25,0%	5,9%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	0,0%	5,9%
Muy de acuerdo	37,5%	16,7%	23,5%	Muy de acuerdo	25,0%	25,0%	41,2%
Totalmente de acuerdo	37,5%	58,3%	64,7%	Totalmente de acuerdo	12,5%	75,0%	52,9%

P38	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P39	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	12,5%	25,0%	5,9%	Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	75,0%	66,7%	17,6%	Moderadamente de acuerdo	62,5%	25,0%	0,0%
Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	58,8%	Muy de acuerdo	25,0%	50,0%	88,2%
Totalmente de acuerdo	12,5%	0,0%	17,6%	Totalmente de acuerdo	12,5%	25,0%	11,8%

El profesorado del CEIP Mosaico sigue estando muy de acuerdo con que es necesario contactar con las familias para conocer al alumnado (64,7%), por lo que establecer tutorías es importante y además opinan que las familias de su centro acuden bastante a las tutorías (88,2% muy de acuerdo y 11,8% totalmente de acuerdo) y a las reuniones que organiza el centro (58,8% muy de acuerdo y 17,6% totalmente de acuerdo) (Gráfico 23 y 24).

Grafico 23. Porcentaje de respuestas a la pregunta P9: Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres, primera oleada

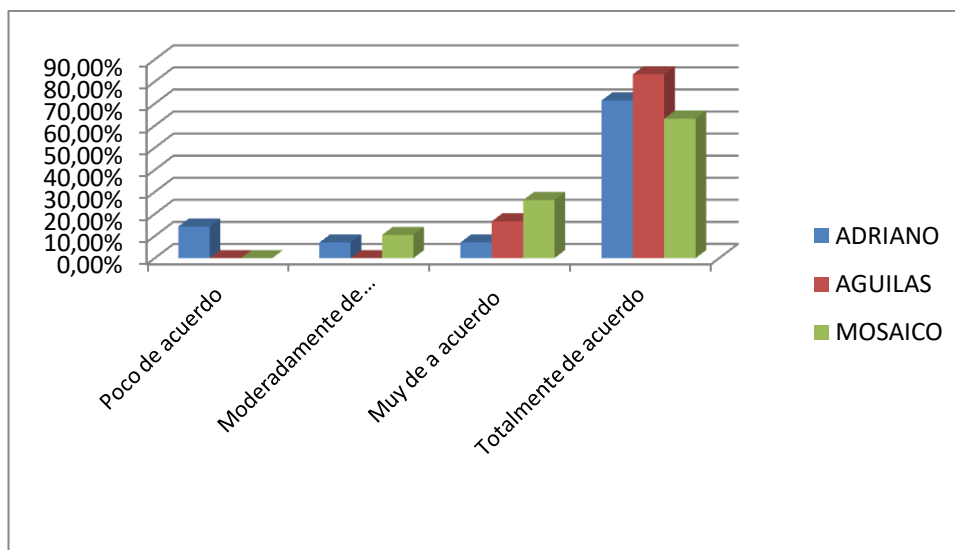
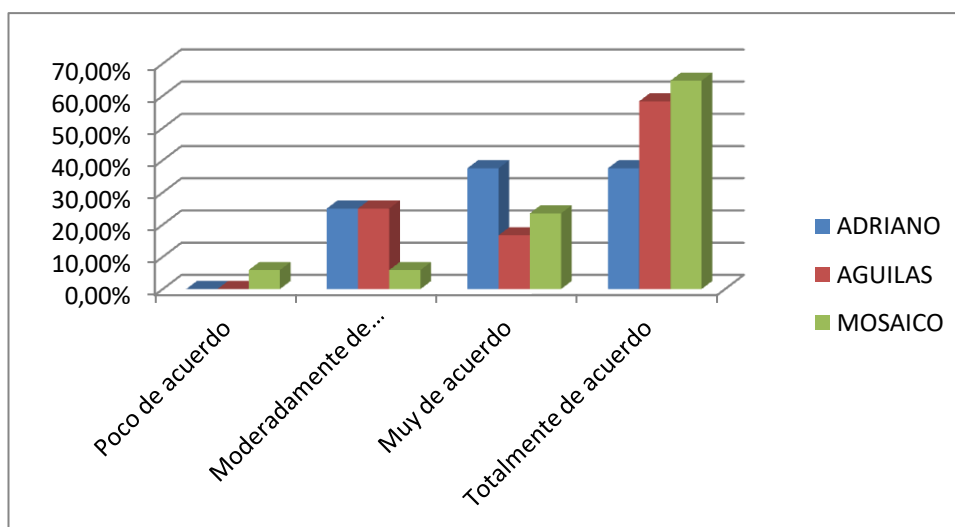


Grafico 24: Porcentaje de respuestas a la pregunta P9: Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres. 2ª oleada



El profesorado del CEIP Adriano del Valle se muestra más moderado al aceptar la importancia de establecer las tutorías cuando las familias no las han solicitado (P34) y están más moderadamente de acuerdo en que las familias suelen acudir a las tutorías (62,5%) y las reuniones organizadas por el centro, (75%). Para esta misma pregunta CEIP las Águilas presenta un comportamiento más similar al CEIP Mosaico que a CEIP Adriano del Valle, a pesar de que no comparte con ellos el ser Comunidad de Aprendizaje (ver Gráfico 25 y Gráfico 26).

Gráfico 25. Porcentaje de respuestas a la pregunta P34: Es importante establecer tutorías con los padres y madres aunque estos no las hayan pedido. 1ª oleada

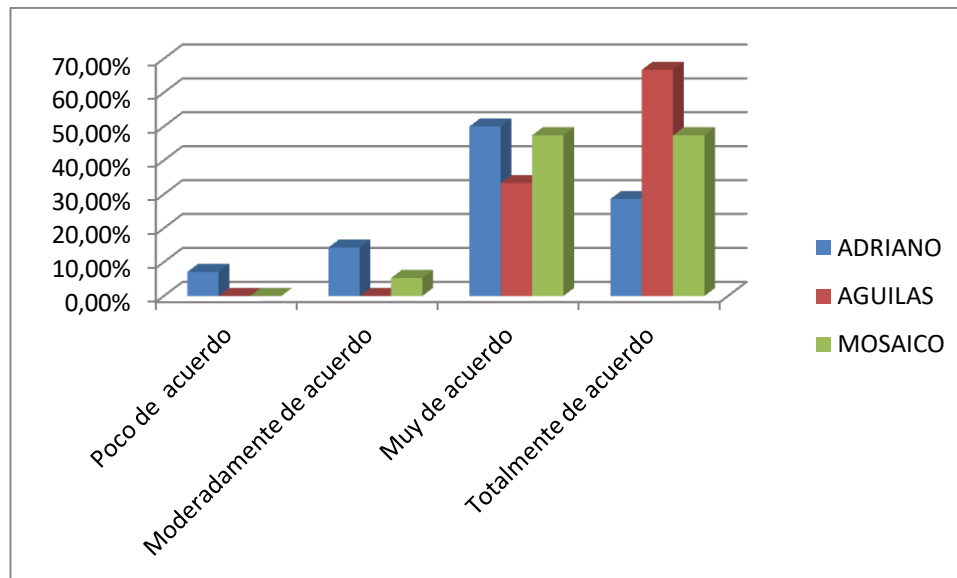
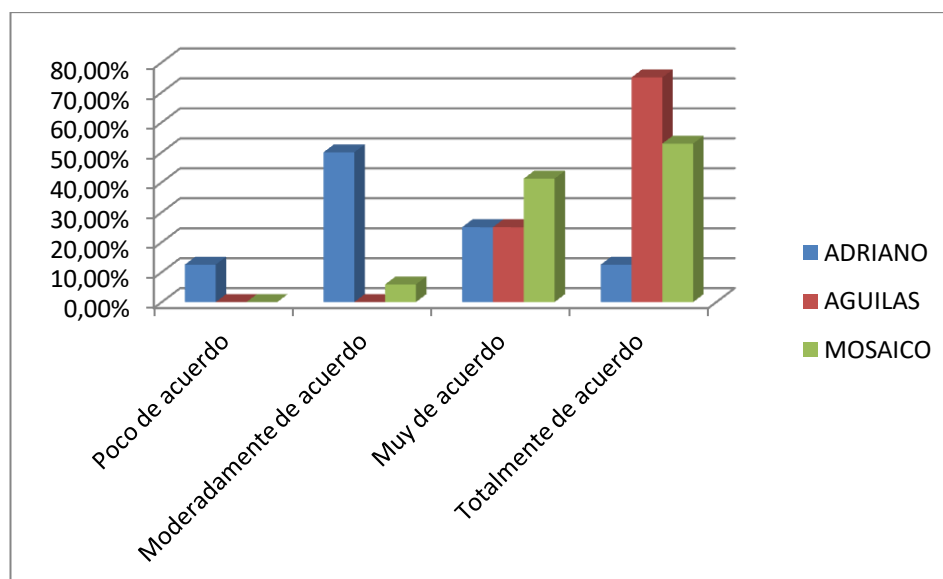


Gráfico 26. Porcentaje de respuestas a la pregunta P34: Es importante establecer tutorías con los padres y madres aunque estos no las hayan pedido. 2ª oleada



En general, pese a las diferencias descritas en la fase más detallada del análisis, el profesorado de los 3 centros consideran que en su centro se solicita la asistencia de las familias y se estima que esta asistencia es importante por cuanto aporta información valiosa del alumnado, es por ello que un porcentaje bastante elevado considera importante establecer tutorías incluso cuando las familias no lo han solicitado. En esta dimensión no ha sido posible establecer

un patrón de conducta entre centros en el que se pudiera diferenciar las opiniones de quienes trabajan en un centro con Comunidad de Aprendizaje de quienes trabajan en un centro que no lo es. Sí se han observado diferencias, pero éstas vendrían determinadas por otros factores.

No obstante, si se ha observado un comportamiento de los resultados del CEIP Mosaico cercano a lo que se podría prever encontrar en un centro con Comunidad de Aprendizaje, no tanto en el CEIP Adriano del Valle. Este tipo de centro es por definición abierto a la participación de las familias y preocupado por la asistencia de éstas y este enfoque se ha visto claramente en la respuesta del profesorado.

5.1.2.3. Obstáculos a la participación de las familias en el centro.

Las preguntas que se han incluido en esta dimensión son:

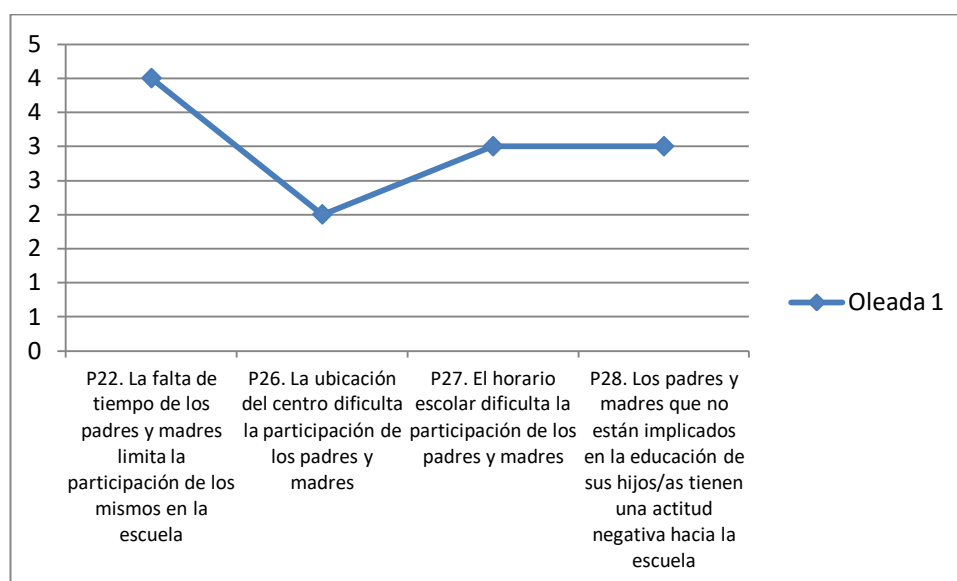
- P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela
- P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres
- P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres
- P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos e hijas tienen una actitud negativa hacia la escuela

Una vez analizada la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en general, y en particular a través de analizar la asistencia a tutorías y reuniones, cabe profundizar en los motivos que consideran que la participación puede verse obstaculiza.

En esta dimensión se han analizado las respuestas a las preguntas sobre la opinión del profesorado en relación a si la participación puede verse limitada por la falta de tiempo de los padres y madres, la ubicación del centro o su horario. También se ha incluido una pregunta que trata de valorar si la falta de implicación en general de las familias puede generar una actitud negativa hacia el centro, entendiendo esta actitud como factor limitante de participación de las mismas.

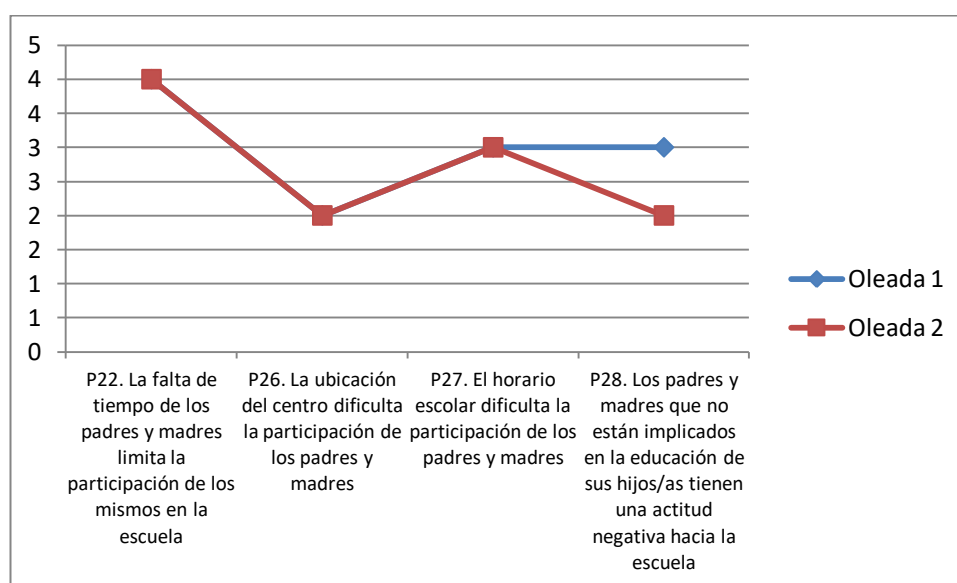
Los valores medios (Gráfico 27), que ofrecen las respuestas a estas preguntas, presentan bastante diversidad. Por un lado, el profesorado está muy de acuerdo en que la falta de tiempo parece que limita la participación de las familias; no obstante, se muestran poco de acuerdo con que la ubicación del centro pudiera ser un factor limitante a dicha participación (P26) y solo moderadamente de acuerdo en que el horario en el que el profesorado puede atender a las familias también sea un obstáculo real a su participación. Por otro lado, no parecen posicionarse a favor o en contra de la afirmación sobre que las familias con poca implicación tengan una valoración negativa del centro.

Gráfico 27. Valores medios de las variables de la dimensión 3. Posibles obstáculos a la participación de las familias en el centro



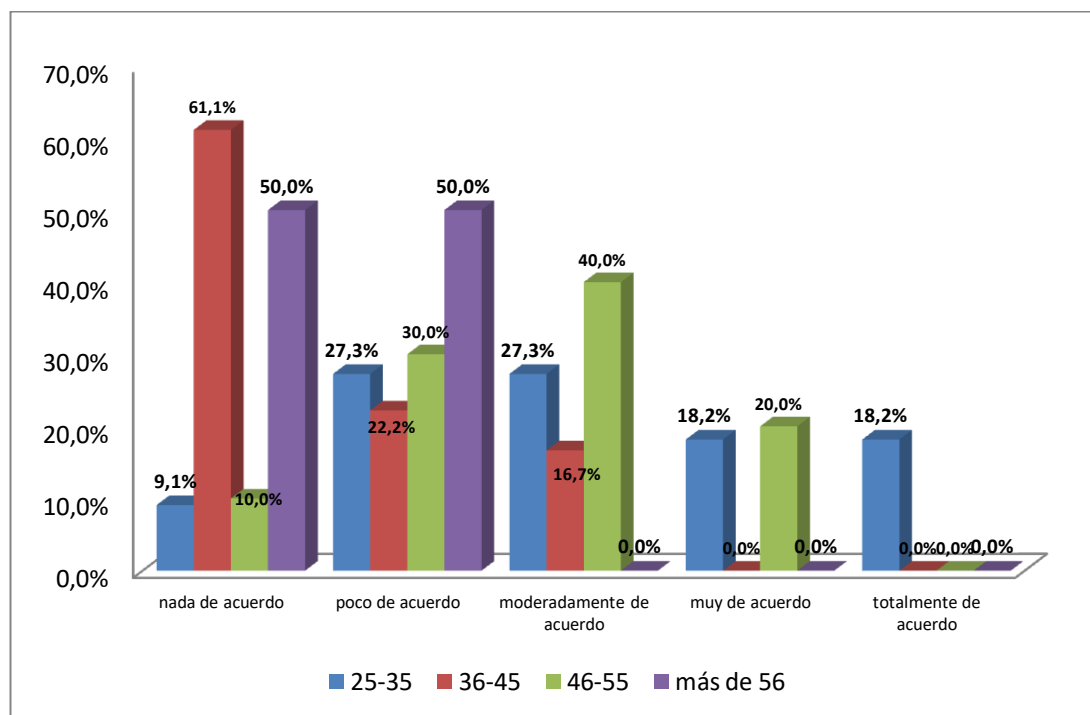
Comparando los resultados de los valores medios con la segunda oleada (Gráfico 28), no se observan diferencias a excepción de la pregunta P28, dónde antes no parecían situarse ni a favor ni en contra de esta afirmación en la primera oleada, en la segunda están poco de acuerdo en que las familias que no están implicadas tengan una actitud negativa hacia el centro.

Gráfico 28. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 3 en las 2 oleadas



Estos datos no parecen mostrar variabilidad significativa en función del sexo o el tiempo que el profesorado lleva como docentes en su centro. Sí se encuentran diferencias significativas según la edad del docente, a la pregunta sobre la ubicación del centro como obstáculo para la participación de las familias, Gráfico 29. Las personas que se encuentra en el tramo de edad entre los 36-45 años son las que están menos de acuerdo con que la ubicación del centro sea un obstáculo a la participación (61,1%), junto con las personas con más de 56 años que reparten su opinión entre los que están nada (50%) o poco de acuerdo (59%), con esta afirmación. Solo la población más joven se siente muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación en un 36,4%.

Gráfico 29. Porcentaje de respuestas a la pregunta P26: La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres, en función de la edad de los encuestados



También ha sido posible hallar una correlación positiva significativa entre quienes piensan que la falta de tiempo de los padres es un obstáculo a la participación y que el horario escolar dificulta la participación, se podría interpretar que la falta de tiempo no solo se relaciona con que las familias destinan gran parte del día a otras actividades, sino que el horario escolar, que

es el tiempo en el que se puede participar en los centros, puede coincidir con el horario en que las familias realizan esas otras actividades (coinciden con el horario de trabajo, por ejemplo).

Por contra, las respuestas a las preguntas de esta dimensión no ofrece diferencias significativas en función del centro en los resultados de la primera oleada (Tabla 22) y en la segunda oleada (Tabla 23) solo resulta significativo la diferencia entre centros para la pregunta P26 (ubicación del centro dificulta la participación de padres y madres).

Tabla 22. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 3, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}				
	P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela	P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres	P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres	P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela
Chi-Square	,906	5,495	,887	,131
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,636	,064	,642	,936

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Tabla 23. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 2, oleada 2

Test Statistics ^{a,b}				
	P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela	P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres	P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres	P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela
Chi-Square	,311	7,958	1,741	1,253
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,856	,019	,419	,534

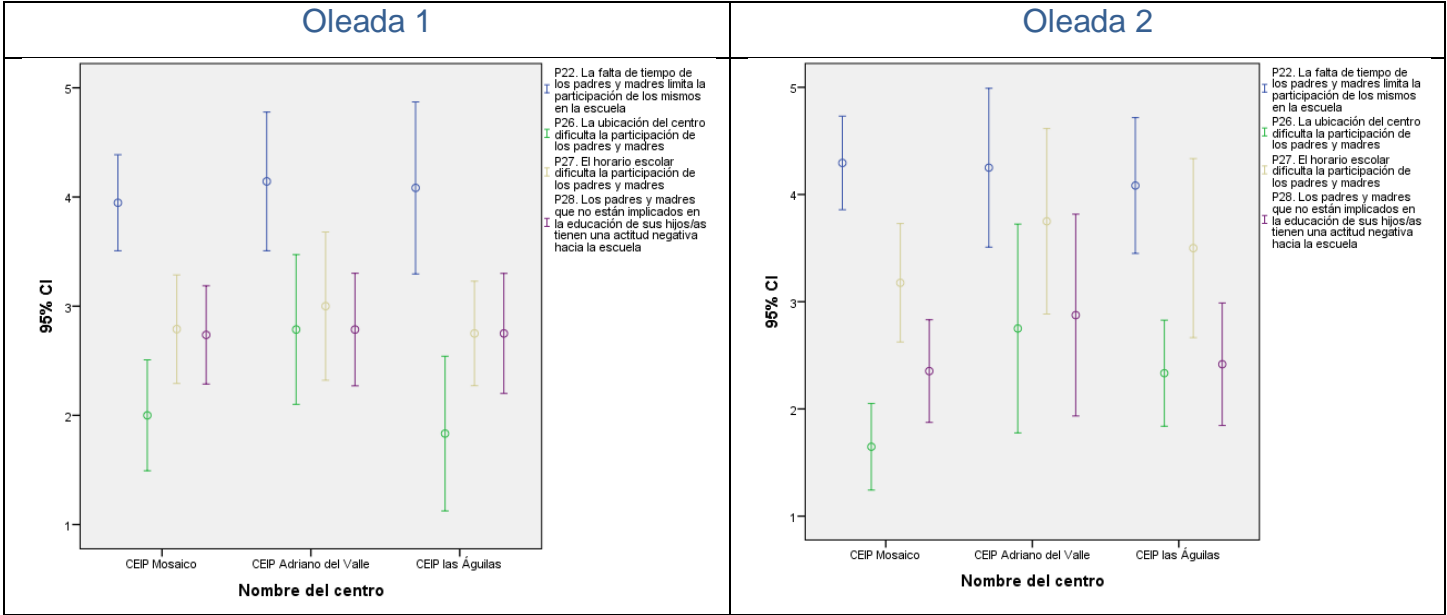
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Aunque en esta dimensión la variabilidad de las respuestas no puede explicarse por la diferencia de centro, sigue siendo interesante conocer más en detalle la diferencia de matices que encontramos al realizar el análisis y comparación de medias y dispersión de los datos en las 2 oleadas (Gráfico 30).

Este quizás sea el bloque de preguntas que ha mostrado mayor variedad tanto por los valores medios como por la dispersión en las respuestas, aunque no haya mostrado demasiados cambios entre las 2 oleadas.

Gráfico 30. Desviaciones típicas de la dimensión 3: Obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar. 1ª y 2ª oleada



Todos los centros parecen coincidir que el elemento que más limita la participación de las familias es la falta de tiempo y el que menos la ubicación del centros, aunque comparativamente el profesorado del CEIP Adriano del Valle muestra más dispersión en las respuestas de ambas preguntas que el resto de centro.

En la primera oleada todos los centros se muestran moderadamente de acuerdo con las preguntas P27 (el horario escolar dificulta la participación de las familias) y P28 (las familias que no están implicadas en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacía la escuela). En la segunda oleada la media de estas preguntas decrecen, por lo que el profesorado se muestra menos de acuerdo con estas afirmaciones, además de mostrar mayor

dispersión de los datos, por lo que aumenta la heterogeneidad de respuestas a estas preguntas.

En general, la longitud de las líneas de todas las preguntas es comparativamente mayor que en el resto de dimensiones analizadas hasta el momento, lo que nos lleva a pensar que el profesorado no tiene un discurso claro sobre qué aspectos pueden obstaculizar más la participación de las familias o que consideren que son otros los que suelen limitar y no estaban presentes en el cuestionario. Más adelante, en el análisis cualitativo de los grupos de discusión se podrá debatir más sobre qué elementos inhiben o incentivan la participación de las familias en los centros de sus hijos e hijas.

Si atendemos al análisis comparativo de las frecuencias observamos pocas diferencias con respecto a lo ya comentado hasta el momento sobre esta dimensión (Tabla 24). Los centros CEIP Adriano y CEIP Águilas acuñan al profesorado más convencido del límite que supone en la participación de las familias la falta de tiempo. CEIP Mosaico sin embargo presenta un 26,3% de personas que indican estar solo moderadamente de acuerdo con esta afirmación.

Con respecto a la pregunta P26 CEIP las Águilas parece ser quien más claro tiene que la ubicación del centro no afecta a la participación (58,3%), CEIP Mosaico también está nada o poco de acuerdo con que la ubicación limite la participación en un 73,6%, mientras que CEIP Adriano divide la mayor parte de su puntuación entre los que están poco de acuerdo (28,6%), moderadamente de acuerdo (28,6%) y muy de acuerdo (21,4%).

A la pregunta de si el horario del centro perjudica la participación, CEIP las Águilas y CEIP Mosaico muestran un comportamiento similar, mostrándose poco (16,7% y 36,8%, respectivamente) o moderadamente de acuerdo (66,7% y 42,1%, respectivamente) con esta afirmación. CEIP Adriano también está moderadamente de acuerdo con ella (35,7%), pero un 28,6% de su profesorado sí que está muy de acuerdo con la afirmación.

Sí se observa mayor consenso es a la pregunta P28, donde la mayoría del profesorado está poco o moderadamente de acuerdo con que las familias poco implicadas tengan una opinión negativa sobre el centro. Los valores entre los centros son similares, en torno a 25-35% quienes están poco de acuerdo y entre 40-50% los que están moderadamente de acuerdo.

Tabla 24. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión 3, obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar

P22	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P26	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%	Nada de acuerdo	14,3%	58,3%	36,8%
Poco de acuerdo	14,3%	0,0%	5,3%	Poco de acuerdo	28,6%	8,3%	36,8%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	16,7%	26,3%	Moderadamente de acuerdo	28,6%	25,0%	21,1%
Muy de acuerdo	28,6%	25,0%	36,8%	Muy de acuerdo	21,4%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	50,0%	50,0%	31,6%	Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	5,3%

P27	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P28	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	14,3%	8,3%	5,3%	Nada de acuerdo	7,1%	8,3%	5,3%
Poco de acuerdo	14,3%	16,7%	36,8%	Poco de acuerdo	28,6%	25,0%	36,8%
Moderadamente de acuerdo	35,7%	66,7%	42,1%	Moderadamente de acuerdo	42,9%	50,0%	42,1%
Muy de acuerdo	28,6%	8,3%	5,3%	Muy de acuerdo	21,4%	16,7%	10,5%
Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	10,5%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	5,3%

La comparación entre las 2 oleadas no aporta cambios sustanciales pero sí matices que son interesantes de comentar. La pregunta que menos variación ha sufrido, es la opinión del profesorado sobre la influencia que tiene la falta de tiempo en la falta de participación de las familias (Tabla 25). El profesorado de todos los centros ven en esta falta de tiempo un verdadero limitante a la asistencia de los padres y madres al centro.

Tabla 25. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar

P22	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P26	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	12,5%	8,3%	52,9%
Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Poco de acuerdo	25,0%	58,3%	29,4%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	16,7%	5,9%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	25,0%	17,6%
Muy de acuerdo	25,0%	33,3%	41,2%	Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	50,0%	41,7%	47,1%	Totalmente de acuerdo	12,5%	0,0%	0,0%

P27	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P28	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Nada de acuerdo	0,0%	16,7%	11,8%
Poco de acuerdo	12,5%	8,3%	11,8%	Poco de acuerdo	50,0%	33,3%	52,9%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	41,7%	58,8%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	41,7%	29,4%
Muy de acuerdo	37,5%	8,3%	5,9%	Muy de acuerdo	12,5%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	25,0%	33,3%	17,6%	Totalmente de acuerdo	12,5%	0,0%	5,9%

Tampoco se observan cambios en la opinión de los profesores sobre que la ubicación del centro sea un impedimento a la participación, aunque en la segunda oleada el profesorado del CEIP Adriano del Valle aumenta el porcentaje de personas que se muestran moderadamente de acuerdo con esta afirmación (50%), aumentando en 22 puntos el porcentaje que ofrecía para la misma pregunta en la oleada primera (Gráficos 31 y 32).

Gráfico 31. Porcentaje de respuestas a la pregunta P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres. Oleada 1ª

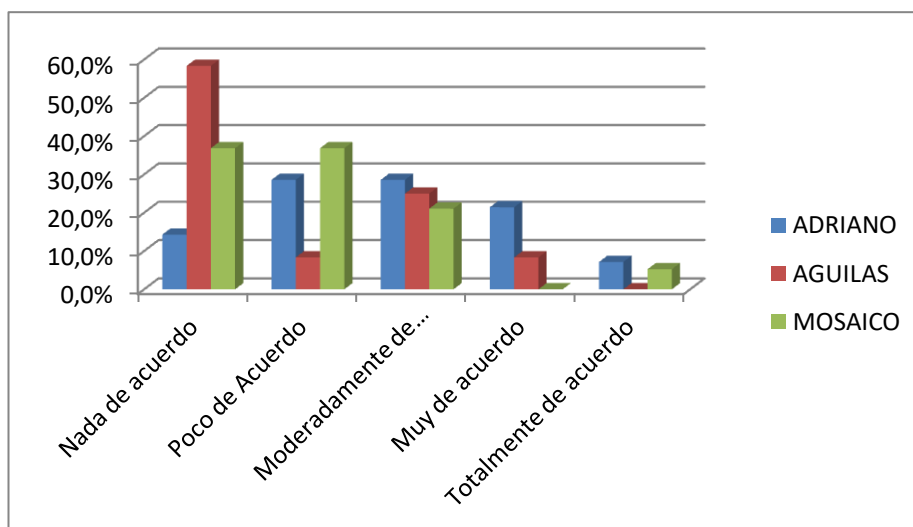
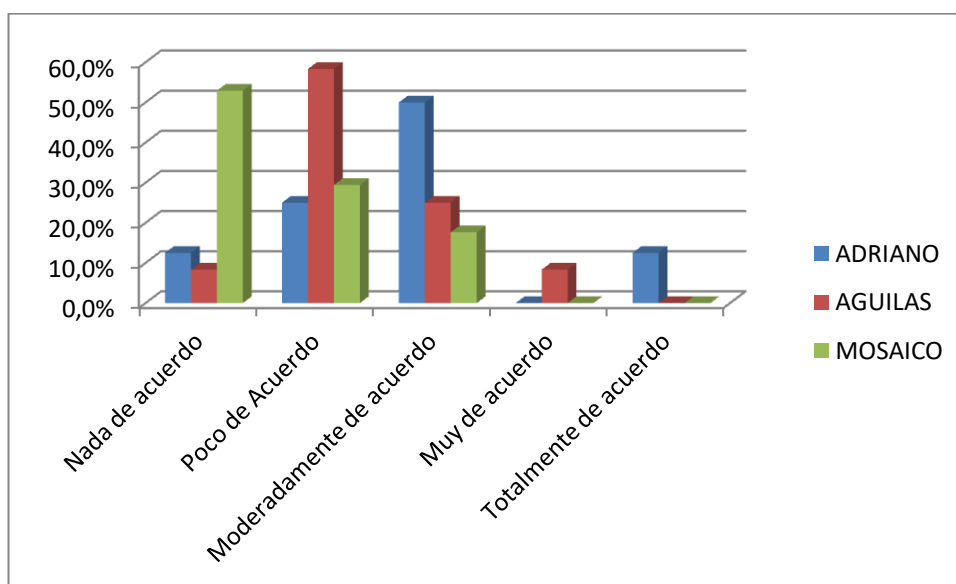


Gráfico 32. Porcentaje de respuestas a la pregunta P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres. Oleada 2ª



Donde sí se produce alguna variación es en la opinión que el profesorado del CEIP Adriano del Valle y CEIP las Águilas tiene sobre que el horario escolar sí obstaculiza la participación de las familias (P27), teniendo un 25% y 33,3%, respectivamente, de persona totalmente de acuerdo con esta afirmación (Gráficos 33 y 34).

Gráfico 33. Porcentaje de respuestas a la pregunta P27. El horario escolar dificulta la participación de las familias. 1ª oleada

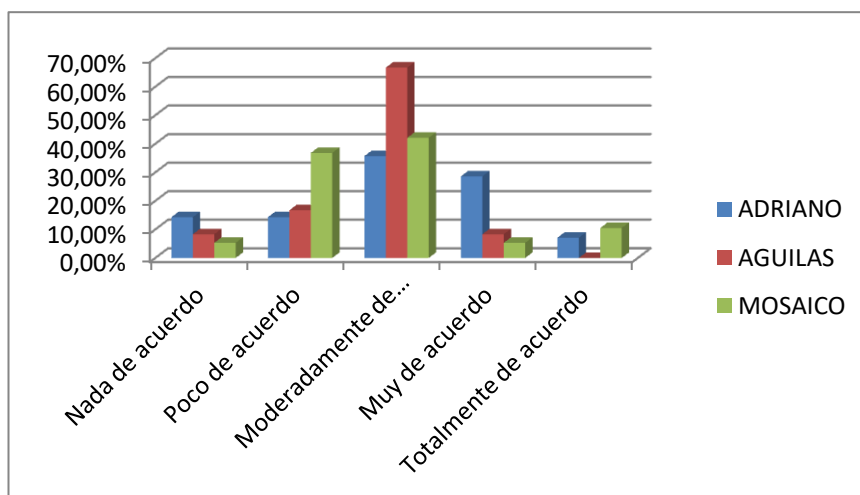
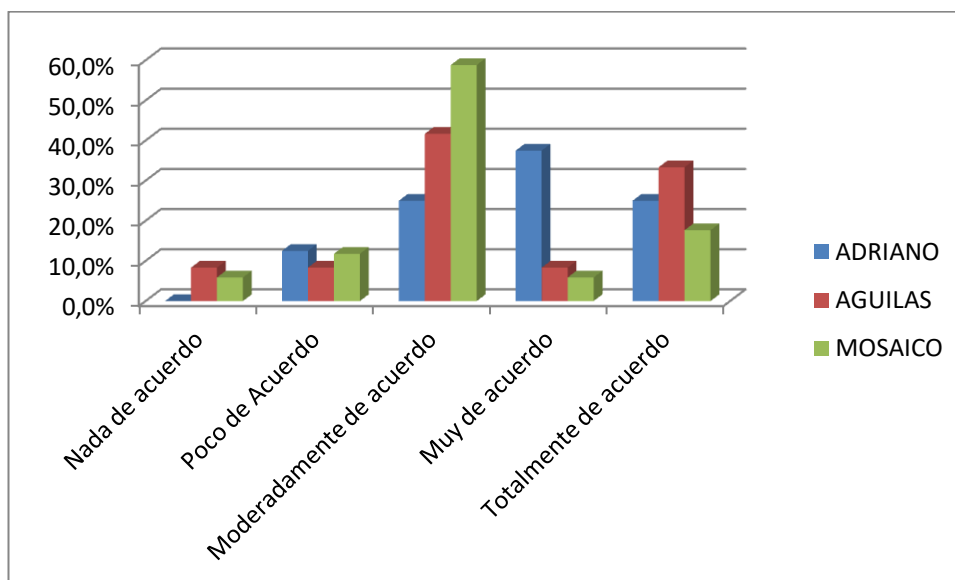


Gráfico 34. Porcentaje de respuestas a la pregunta P27. El horario escolar dificulta la participación de las familias. 2ª oleada



Otro cambio con respecto a la primera oleada se observa en la pregunta relacionada con la actitud negativa de las familias con menos implicación, el CEIP Adriano del Valle y CEIP Mosaico (50% poco de acuerdo en CEIP Adriano del Valle y 64,7% poco o nada de acuerdo en CEIP Mosaico) se posicionan claramente en contra de esta afirmación, mientras que aumenta el porcentaje de profesores en el CEIP las Águilas que se muestran moderadamente de acuerdo con ella (Gráficos 35 y 36).

Gráfico 35. Porcentaje de respuestas a la pregunta P28. Los padres y madres que no están implicadas en la educación de sus hijos e hijas tienen una actitud negativa hacia la escuela. Oleada 1ª

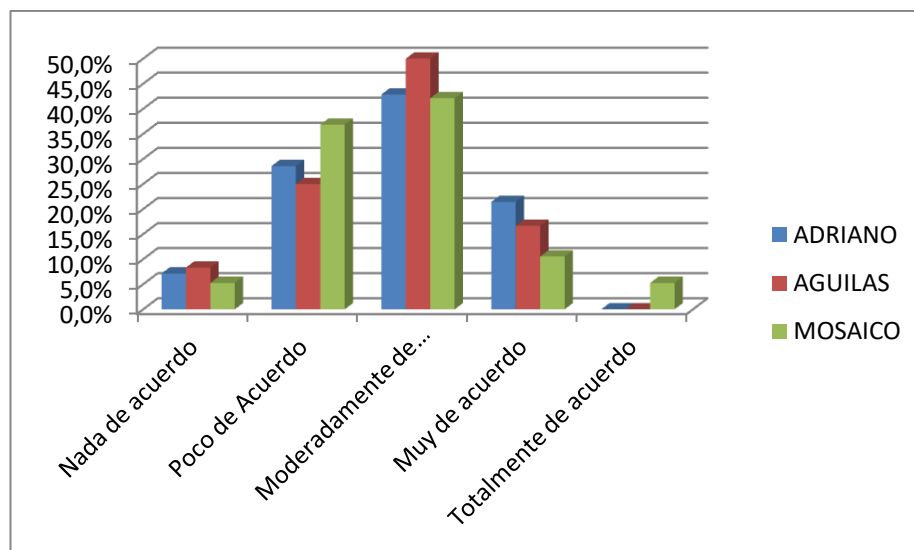
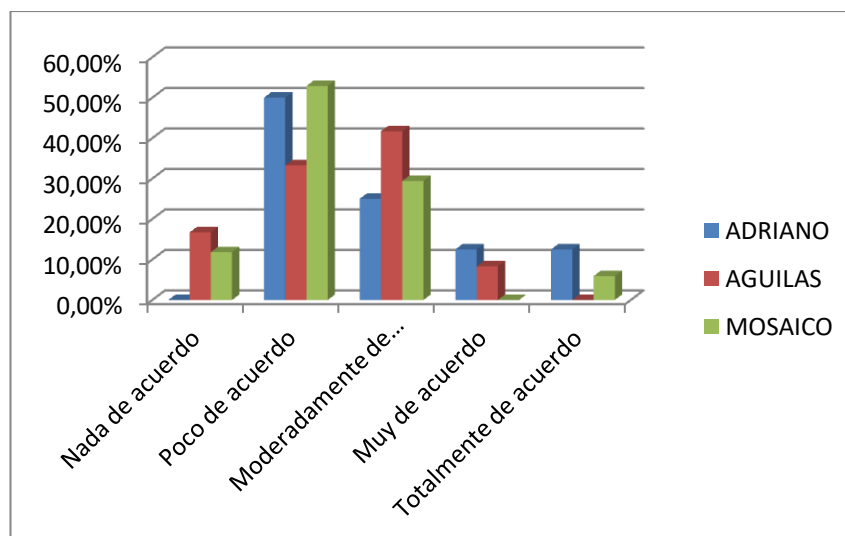


Gráfico 36. Porcentaje de respuestas a la pregunta P28. Los padres y madres que no están implicadas en la educación de sus hijos e hijas tienen una actitud negativa hacia la escuela. Oleada 2ª



Esta dimensión tenía la pretensión de detectar los principales obstáculos que, en opinión del profesorado, limita más la participación de las familias. De las propuestas que se incluyen en este apartado parece ser que solo la falta de tiempo aparece como un verdadero obstáculo, mientras que el horario del centro, y su ubicación no se percibe como obstáculos por todo el profesorado. Tratando de justificar la ausencia de las familias menos implicadas, el profesorado no cree que se deba a que tengan una mala opinión de los

centros. De nuevo, tal como se adelantaba se espera encontrar más información al respecto de este apartado en el análisis cualitativo.

5.1.2.4. Beneficios que aporta la participación de las familias.

Preguntas:

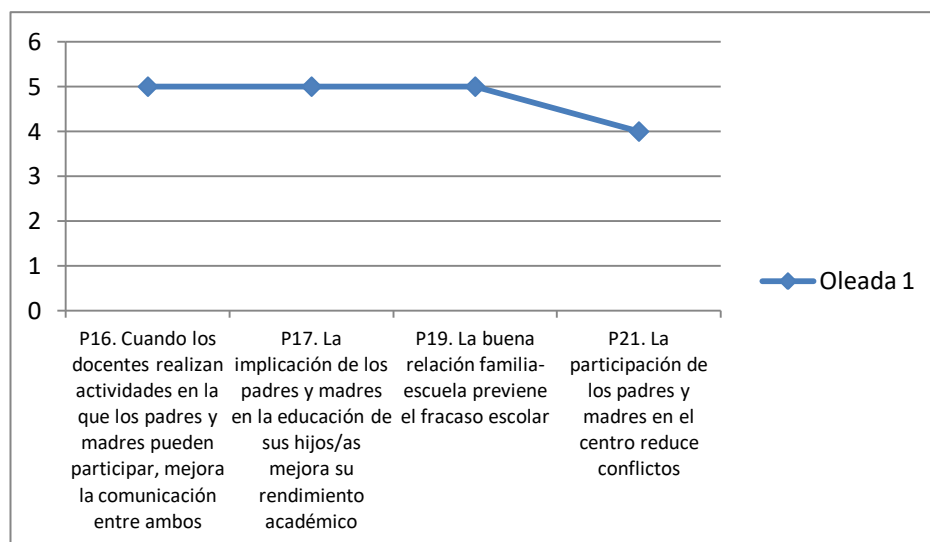
- P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos
- P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos mejora su rendimiento académico
- P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar
- P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos

Hasta ahora las diferentes dimensiones han tratado de explorar la opinión del profesorado sobre la participación general de las familias, se les ha preguntado por actividades concretas de participación como son las tutorías y reuniones, hemos querido conocer su opinión sobre qué elementos podrían obstaculizar dicha participación y ahora nos interesa conocer que impacto creen que tiene que las familias estén más implicadas en los centros.

Para explorar esta dimensión se han tenido en cuenta las preguntas sobre si la colaboración conjunta entre familias y docentes mejora la comunicación, si una mayor implicación en el centro de las familias favorece el rendimiento académico de sus hijos y de esta manera ayuda a disminuir el fracaso escolar y los conflictos.

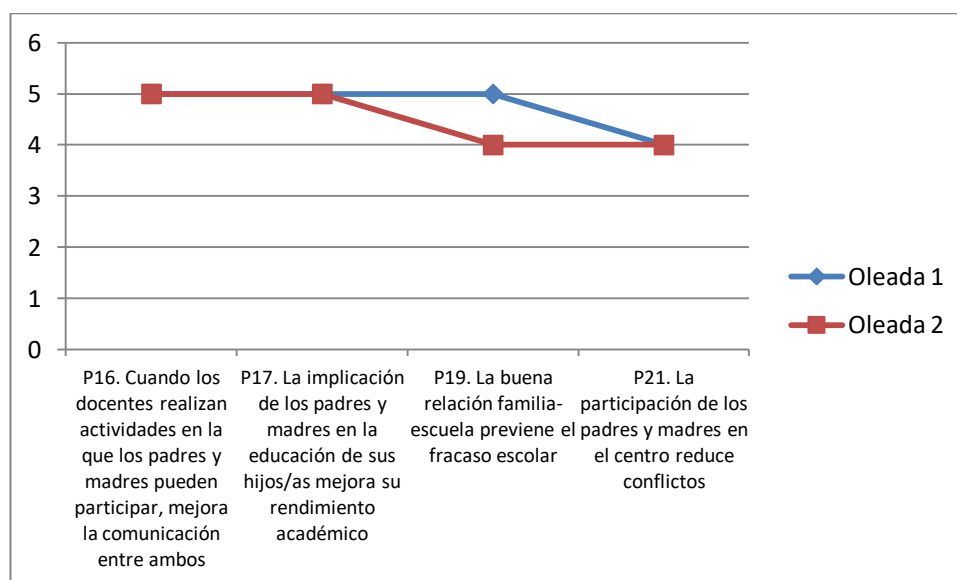
Atendiendo a los valores medios para las preguntas de esta dimensión se observa que el profesorado, en general, se muestra totalmente de acuerdo con que la participación de las familias en el centro mejora la comunicación con los y las docentes, incide positivamente en el rendimiento académico de sus hijos e hijas y previene el fracaso escolar. Solo en la afirmación sobre la reducción de conflictos, derivado de la participación de las familias, el profesorado se muestra muy de acuerdo (Gráfico 37).

Gráfico 37. Valores medios de las variables de la dimensión 4. Los beneficios que aporta la participación de las familias. Oleada 1



La única diferencia que se observa al comparar los resultados de las 2 oleadas es una disminución de 1 punto en la media a la pregunta P19, de modo que el profesorado, en este caso, se posiciona muy de acuerdo en que la buena relación de la familia y la escuela previene el fracaso escolar, pero ya no están totalmente de acuerdo, como en la oleada anterior. El resto de valores se mantienen (Gráfico 38)

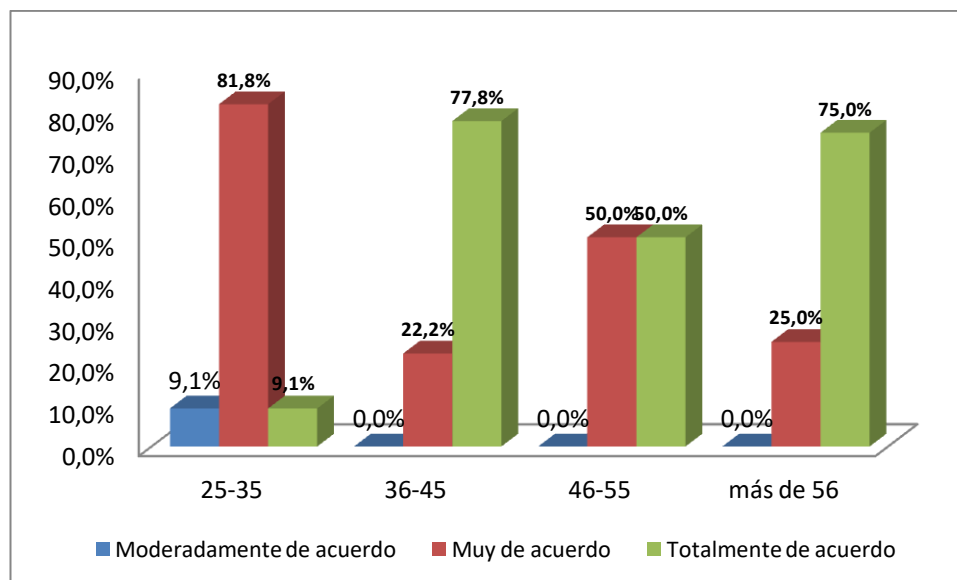
Gráfico 38 comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 4 en las 2 oleadas



A pesar de que las puntuaciones medias son bastante altas, es posible encontrar diferencias significativas en función de la edad para la pregunta P16

(Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos) (Gráfico 39). Asumiendo que los y las participantes están de acuerdo con esta afirmación se observa que las personas entrevistadas más jóvenes se muestran un 81,8% muy de acuerdo (25-35 años), mientras que las personas entre 36-45 años y de más de 56 están totalmente de acuerdo con esta afirmación (77,8% y 75% respectivamente). No se encuentran diferencias significativas en función del sexo, los años de experiencia docente o según el tiempo que llevan en el centro.

Gráfico 39. Porcentaje de respuestas, en función de la edad de los participantes al estudio, a la pregunta P16: Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos.



En cuanto a la relación entre variables, encontramos una correlación positiva significativa entre quienes piensan que allí dónde los docentes realizan más actividades para que participen las familias, la implicación de éstas aumenta, lo que incide positivamente en la mejora del rendimiento académico de sus hijos e hijas y la disminución de los conflictos en el centro.

También encontramos diferencias significativas en función del centro para la pregunta P19 en las 2 oleadas (La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar), el resto de variables no resultan significativas para la prueba de Kruskal-Wallis (prueba no paramétrica) en la primera oleada (Tabla 26)

Tabla 26. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 4, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}				
	P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos	P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico	P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar	P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos
Chi-Square	3,815	2,588	7,914	2,062
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,148	,274	,019	,357

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

En ésta dimensión se perciben cambios en la segunda oleada, pasando a ser significativa la P17, (La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico) y el resto de las preguntas también sufren cambios, (Tabla 27).

Tabla 27. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 4, oleada 2

Test Statistics ^{a,b}				
	P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos	P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico	P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar	P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos
Chi-Square	2,873	8,519	2,333	4,227
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,238	,014	,312	,121

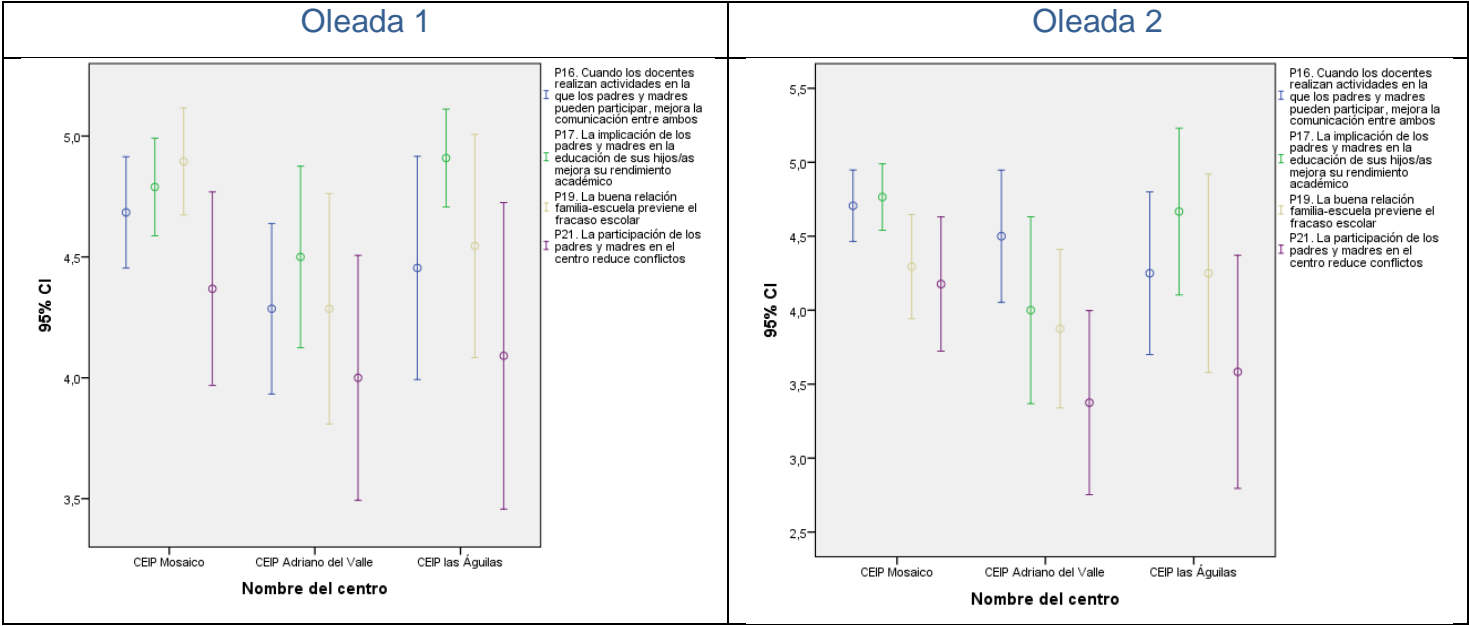
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Si atendemos al patrón de respuesta de las preguntas de esta dimensión, que aparecen en el Gráfico 40, que indica no solo los valores medios sino también la dispersión que presentan los datos, se observa que la diferencia entre oleadas es pequeña. De hecho, la diferencia entre oleadas no

parece estar tanto en los valores medios como en la dispersión de los resultados. Aunque las barras tienen una longitud bastante amplia en todos los casos se observa que en la segunda oleada esta distancia disminuye para todos los centros y en el CEIP Mosaico sobre todo (también es el centro que menos dispersión mostraba en la primera oleada)

Gráfico 40. Desviaciones típicas de la dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía de las familias con el centro educativo. 1ª y 2ª oleada



El análisis de la frecuencia, de las respuestas de las preguntas de estas variables, confirman lo que las pruebas anteriores ya avanzaban, existe poca variabilidad en las respuestas en función del tipo de centro de estudio y comparando por oleadas.

Algunas diferencias sutiles se observan a comparar las frecuencias de los resultados por centro (Tabla 28). El centro que más de acuerdo se ha mostrado con la afirmación “Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos” (P16) ha sido CEIP Mosaico (con un 68,4%) y el que menos CEIP Adriano (con un 35,7%), aunque en los 3 casos todos los centros superan el 90% de respuestas, sumando quienes están muy y totalmente de acuerdo.

Tabla 28. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía entre familias y centros

P16	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P17	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	8,3%	0,0%	Moderadamente de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%
Muy de acuerdo	57,1%	41,7%	31,6%	Muy de acuerdo	35,7%	8,3%	21,1%
Totalmente de acuerdo	35,7%	50,0%	68,4%	Totalmente de acuerdo	57,1%	83,3%	78,9%

P19	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P21	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%
Moderadamente de acuerdo	21,4%	9,1%	5,3%	Moderadamente de acuerdo	35,7%	33,3%	21,1%
Muy de acuerdo	28,6%	27,3%	0,0%	Muy de acuerdo	28,6%	16,7%	21,1%
Totalmente de acuerdo	50,0%	63,6%	94,7%	Totalmente de acuerdo	35,7%	41,7%	57,9%

En cuanto a la afirmación “la implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas mejora su rendimiento académico” (P17) CEIP las Águilas y CEIP Mosaico se muestran totalmente de acuerdo en un 83,3% y 78,9% respectivamente, mientras que CEIP Adriano del Valle solo lo está en un 57,1%.

El centro que más de acuerdo está con la afirmación “la buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar” (P19) es CEIP Mosaico, de nuevo seguido por CEIP las Águilas (63,6%) y CEIP Adriano del Valle (50%). El mismo comportamiento se observa en relación a la afirmación “La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos” (P21), de modo que en esta dimensión el centro con Comunidad de Aprendizaje (CEIP los Mosaico) recoge una puntuación más similar al colegio sin Comunidad de Aprendizaje (CEIP las Águilas) que al otro colegio con Comunidad de Aprendizaje (CEIP Adriano del Valle).

Tabla 29. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía entre familias y centros

P16	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P17	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%
Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%	Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	0,0%	0,0%
Muy de acuerdo	50,0%	50,0%	29,4%	Muy de acuerdo	50,0%	8,3%	23,5%
Totalmente de acuerdo	50,0%	41,7%	70,6%	Totalmente de acuerdo	25,0%	83,3%	76,5%

P19	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P21	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%
Poco de acuerdo	0,00%	8,33%	0,00%	Poco de acuerdo	0,00%	25,00%	0,00%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	16,7%	11,8%	Moderadamente de acuerdo	75,0%	25,0%	29,4%
Muy de acuerdo	62,5%	16,7%	47,1%	Muy de acuerdo	12,5%	16,7%	23,5%
Totalmente de acuerdo	12,5%	58,3%	41,2%	Totalmente de acuerdo	12,5%	33,3%	47,1%

Al comparar los resultados de la primera oleada (Tabla 28) con la segunda (Tabla 29) se observa una diferencia interesante en la pregunta P16 (Gráfico 41 y 42) sobre el impacto que tiene en la mejora de la comunicación entre profesorado y familias, ya que los porcentajes más opuestos se dan precisamente entre los 2 centros que ofrecen formación en la comunidad de aprendizaje. El CEIP Mosaico indica estar totalmente de acuerdo en esta afirmación en un 68,4%, CEIP las Águilas en un 50% y CEIP Adriano del Valle en un 35,7%.

Gráfico 41. Porcentaje de respuestas a la pregunta P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos. 1ª oleada.

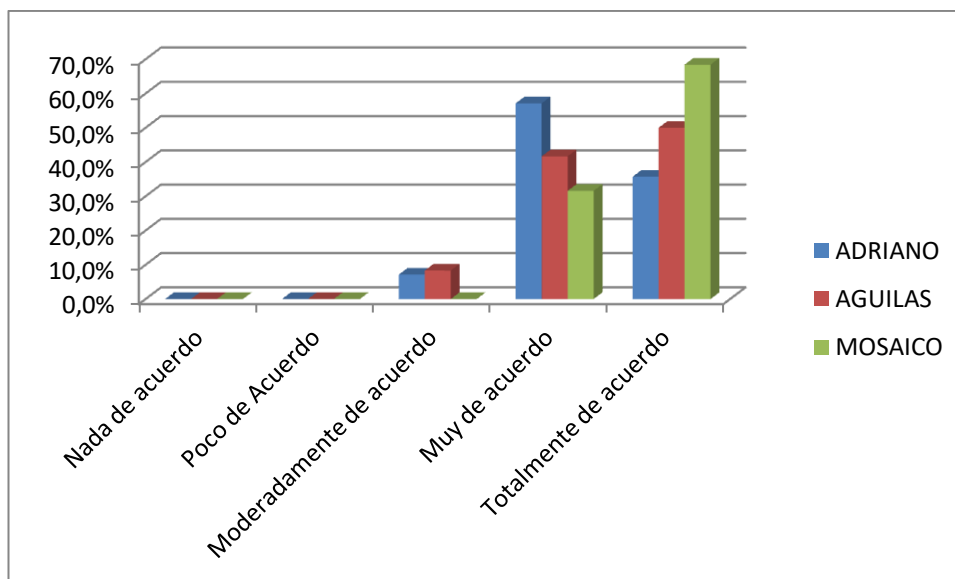
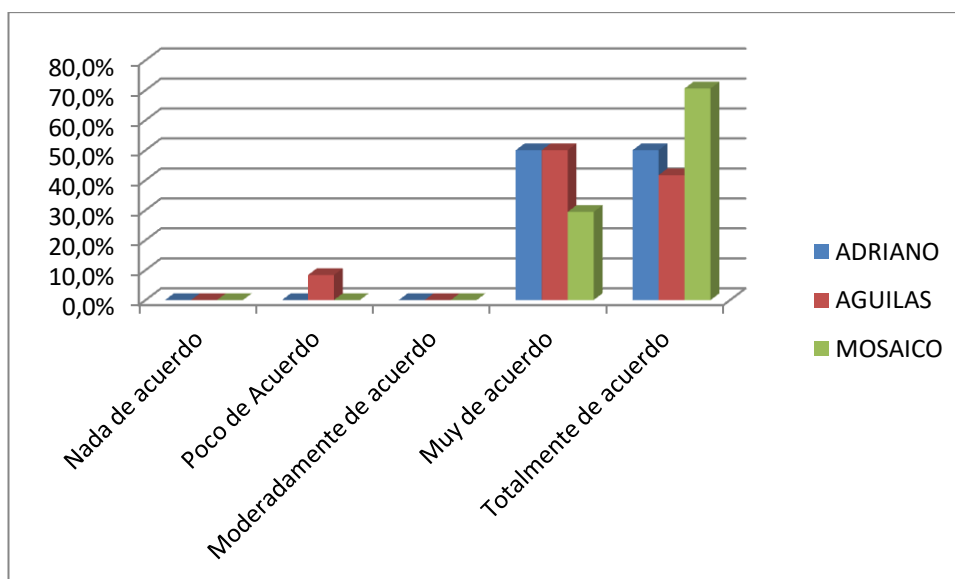


Gráfico 42. Porcentaje de respuestas a la pregunta P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos. 2ª oleada.



Algo similar ocurre en la P17 sobre la mejora del rendimiento académico (Gráfico 43 y 44), CEIP las Águilas es la que puntúa más alto en la respuesta “totalmente de acuerdo”, con un 83,3%, seguido de CEIP Mosaico, con un 78,9% y con 21 puntos menos CEIP Adriano (57,1%)

Gráfico 43. Porcentaje de respuestas a la pregunta P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos mejora su rendimiento académico. 1ª oleada

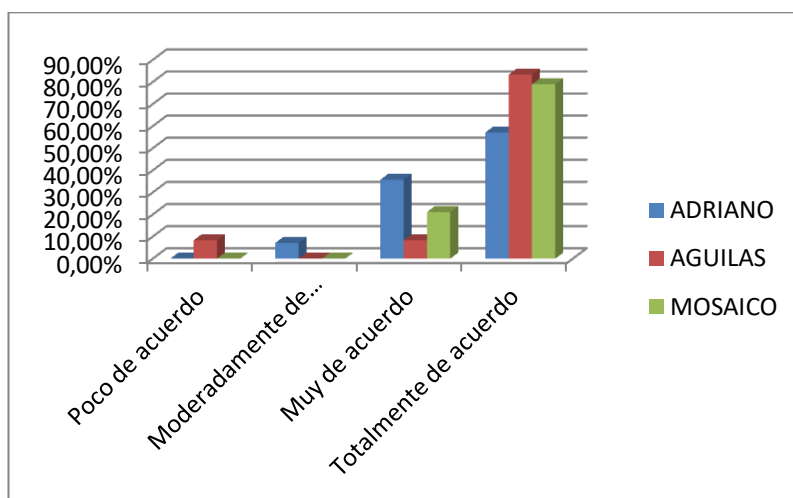
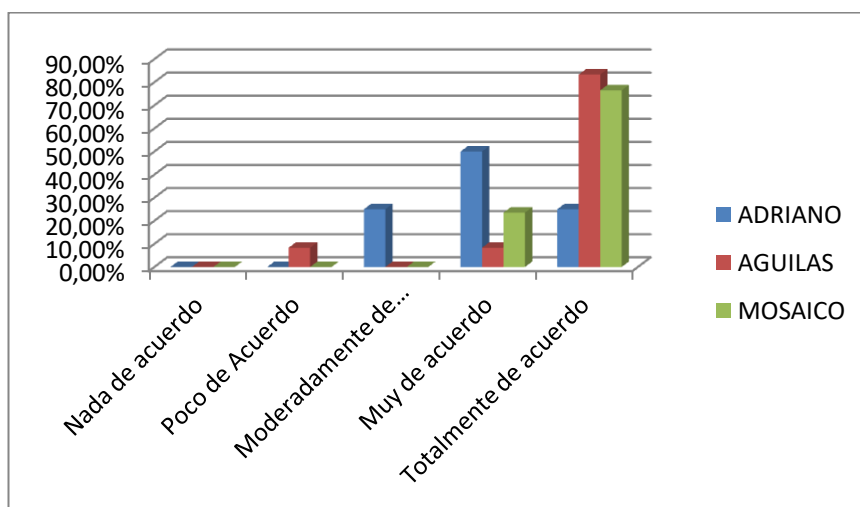


Gráfico 44. Porcentaje de respuestas a la pregunta P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos mejora su rendimiento académico. 2ª oleada



Encontramos también un pequeño cambio en el CEIP Mosaico a la pregunta sobre si la buena relación entre familias y centro previene el fracaso escolar (P19), que pasa de estar totalmente de acuerdo en un 94,7% en la primera oleada (Gráfico 45), a estar muy de acuerdo en un 47,1% y totalmente de acuerdo 42,1% en la segunda (Gráfico 46).

Gráfico 45. Porcentaje de respuestas a la pregunta P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar. 1ª oleada

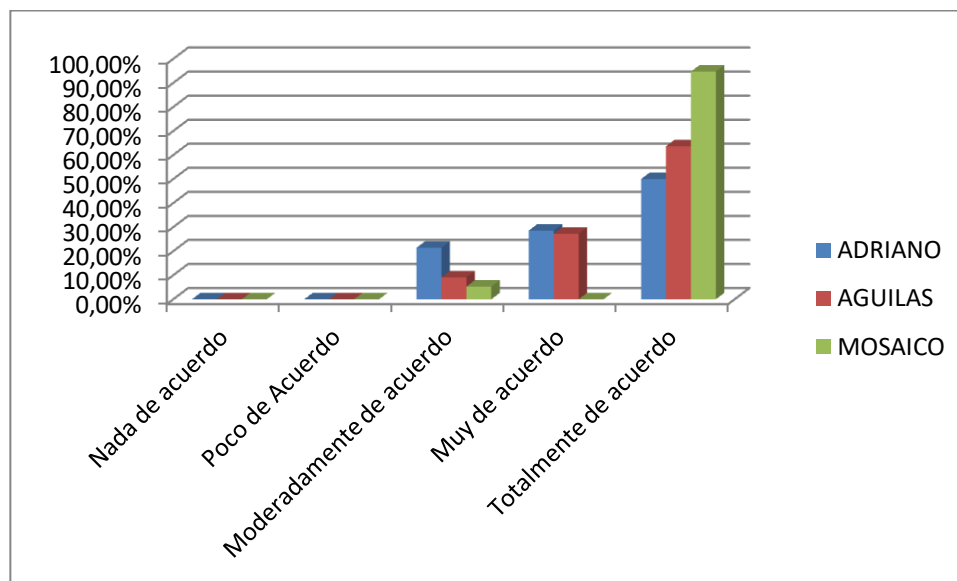
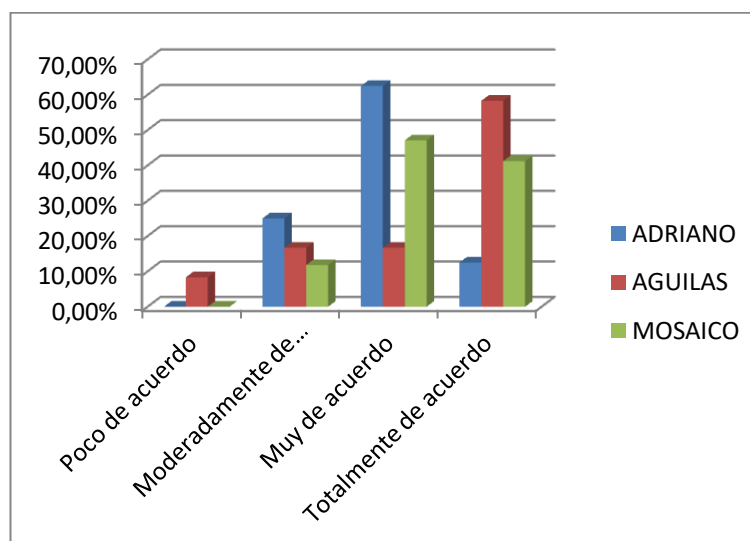


Gráfico 46. Porcentaje de respuestas a la pregunta P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar. 2ª oleada



Encontramos también pequeñas variaciones en el caso del CEIP Adriano del Valle. En la primera oleada (Gráfico 47) el profesorado de este centro se mostraba en un 64,3% muy o totalmente de acuerdo con la afirmación sobre que la participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos (P21); sin embargo, en la segunda oleada (Gráfico 48) se muestran moderadamente de acuerdo con ésta en un 75%. En el resto de

puntuaciones este centro se ha mostrado más conservador en la segunda oleada que en la primera (amparándose más en la respuesta refugio “moderadamente de acuerdo”).

Gráfico 47. Porcentaje de respuestas a la pregunta P21 La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos. 1ª oleada

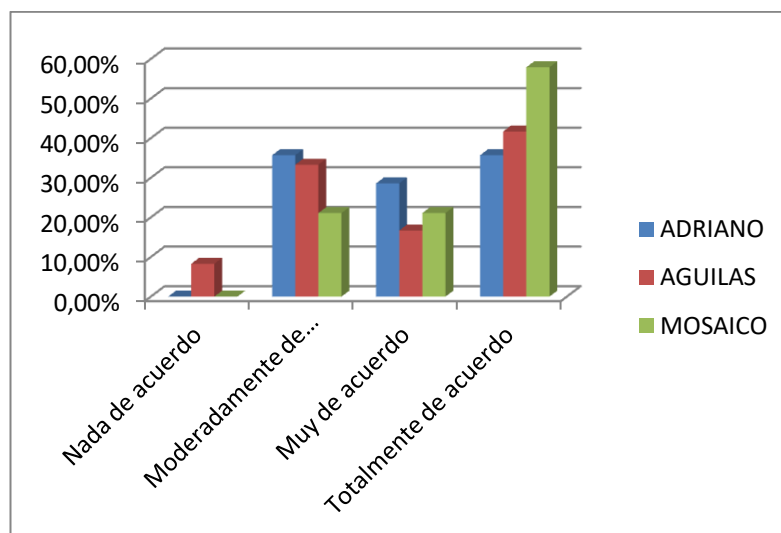
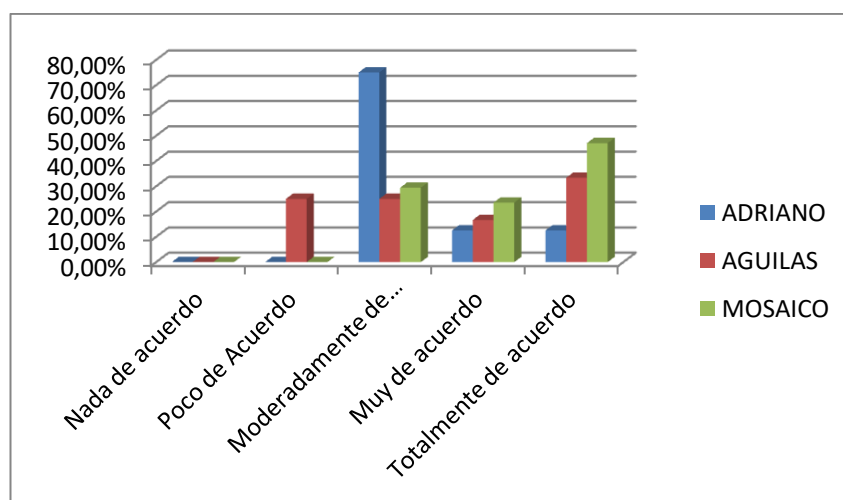


Gráfico 48. Porcentaje de respuestas a la pregunta P21 La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos. 2ª oleada



En general, podemos inferir que la mayor parte de las respuestas de este bloque van en la dirección de admitir que una mayor implicación de las familias en el centro, entendida esta implicación como mayor presencia en el colegio y aumento de la comunicación como consecuencia, ya que participan más en las actividades que se proponen, mejora la relación con los docentes,

mejora el rendimiento académico de sus hijos e hijas y disminuye el fracaso escolar así como los conflictos.

Cabe mencionar también que los datos obtenidos en esta dimensión parecen indicar que, a pesar de que todos los centros tienen opiniones similares, el comportamiento del profesorado del CEIP Mosaico tiene más semejanzas con el CEIP las Águilas que con su homólogo con Comunidad de Aprendizaje, CEIP Adriano del Valle.

5.1.2.5. El papel de las familias en la toma de decisiones del centro.

Preguntas:

- P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo
- P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar
- P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación
- P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro

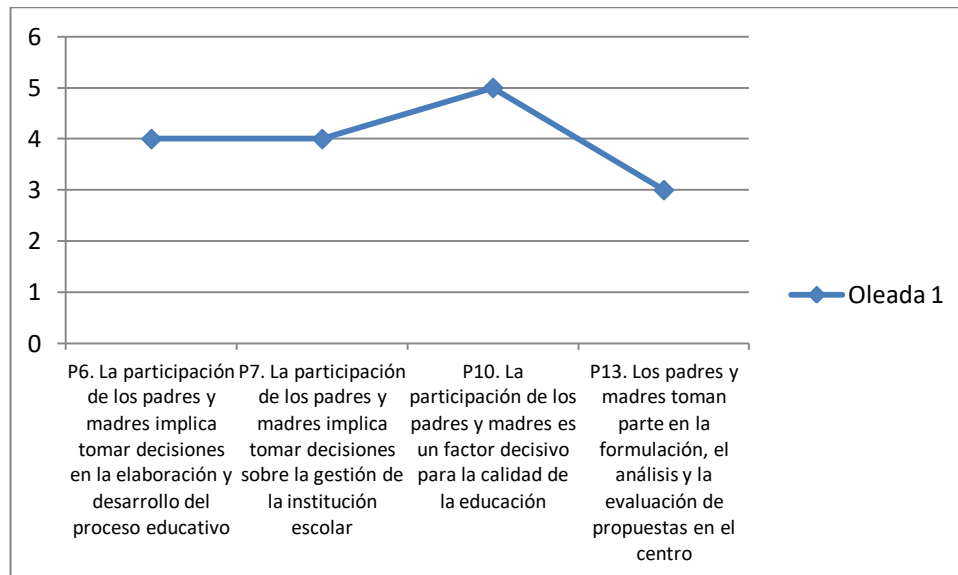
Quizás el aspecto más controvertido de la participación de las familias en el centro sea la incidencia que sus opiniones puedan tener en la toma de decisiones del centro. En la dimensión 1 veíamos que muchos maestros y maestras estaban de acuerdo en que las familias intervinieran en el centro, pero teniendo aún la última palabra el propio centro. Las Comunidades de Aprendizaje apuestan por un sistema más horizontal de colaboración, por ello interesa explorar la opinión del profesorado sobre la relación que tiene las familias con la toma de decisiones en cada centro.

Para analizar esta dimensión se han tenido en cuenta preguntas relacionadas con los temas en los que se puede requerir la participación de las familias para tomar decisiones en el centro, ya sea en la elaboración y desarrollo de procesos educativos, sobre la gestión del centro, para la calidad de la educación o para la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro.

Los datos que figuran en el Gráfico 49 indican que el profesorado en general se muestra muy de acuerdo con que la participación de las familias implique tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo y sobre la gestión de la institución, totalmente de acuerdo en que la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación, aunque se muestran moderadamente de acuerdo con que las

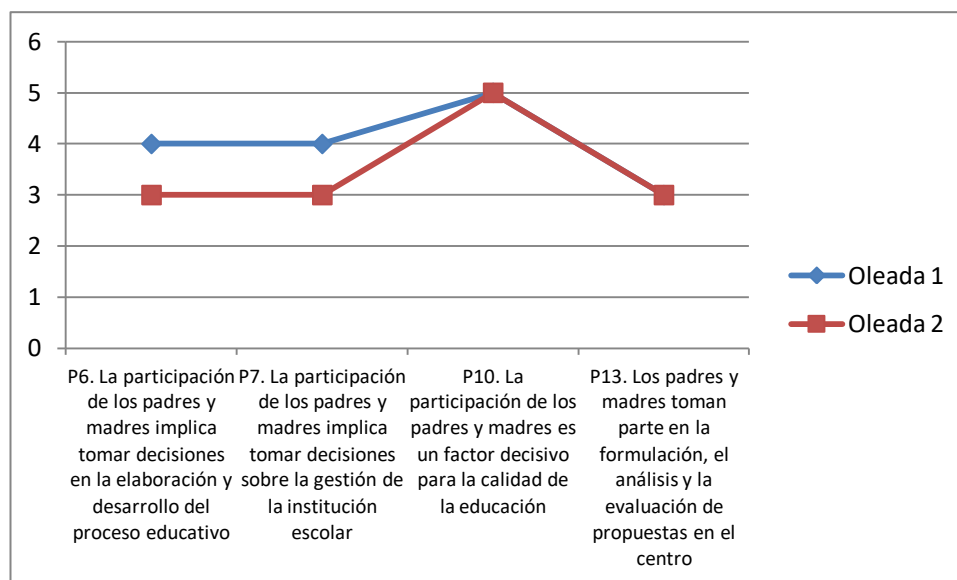
familias tomen parte en la formulación, análisis y evaluación de propuestas en el centro.

Gráfico 49. Valores medios de las variables de la dimensión 5. La participación de las familias en la toma de decisiones en el centro educativo



Comparando los datos que figuran de la primera oleada en el gráfico 49 con los que recoge el gráfico 50, segunda oleada, se observan una disminución en 2 de las 4 preguntas que forman esta dimensión. El profesorado, en la segunda oleada, se posiciona moderadamente de acuerdo con que las familias tengan un papel decisivo en aspectos como la elaboración y desarrollo del proceso educativo, la gestión de la institución y la proposición de iniciativas dentro del centro. Mantiene los mismos valores, sin embargo, para las preguntas P10 (la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación) y P13 (las familias forman parte de la formulación, el análisis y la evaluación de la propuesta en el centro).

Gráfico 50. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión 5 en las 2 oleadas

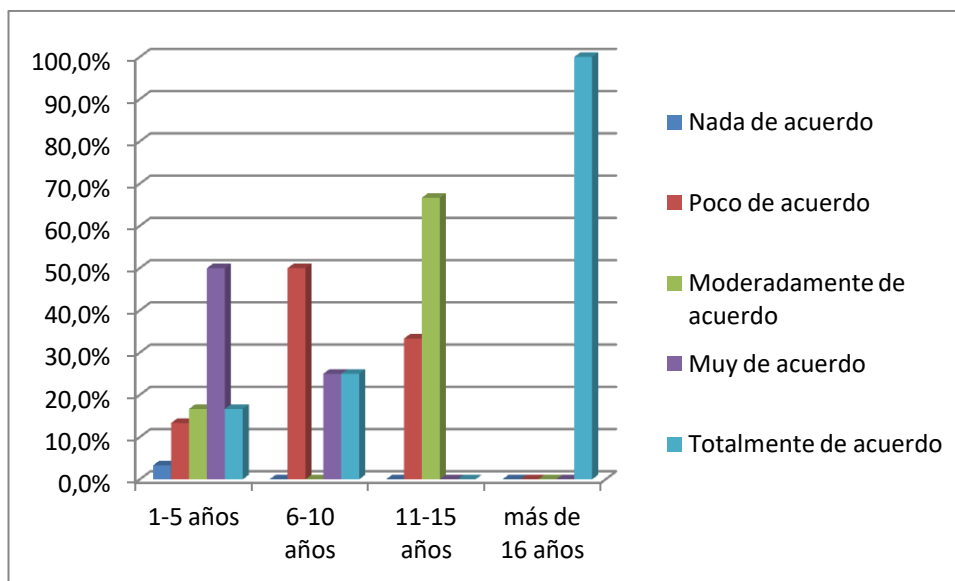


Atendiendo a las variables sociodemográficas, los datos no presentan diferencias significativas en función del sexo, edad y experiencia profesional. No obstante, si existen diferencias en función del número de años que llevan ejerciendo como docentes. Según los datos que figuran en el Gráfico 51 las personas que llevan menos tiempo en el centro (de 1 a 5 años) se muestran comparativamente más de acuerdo que el resto en aceptar que la participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (con un 50%), así como las personas que llevan más de 16 años, que se muestran totalmente de acuerdo con esta afirmación¹³.

¹³ Aunque el 100% de las personas con más de 16 años de experiencia en el centro actual son solo 2, se han mencionado porque el resto de opciones siguen contrastando con los valores de aquellas personas que lleva

n menos tiempo, de manera que aunque sean pocos casos resultaba de interés mostrar los datos desagregados en función de esta variables sociodemográfico, por la diferencia que existe entre los valores de los que menos tiempo llevan en el centro en relación con los que llevan más.

Gráfico 51. Porcentaje de respuestas a la pregunta P6: La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, en función de los años de experiencia profesional en el centro actual.



También encontramos una correlación positiva entre quienes opinan que la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación y que esa participación implique tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, así como sobre la gestión de la institución y en la formulación, análisis y evaluación de propuestas en el centro.

En cuanto a si la variabilidad de las preguntas de esta dimensión puede explicarse por la variable tipo de centro, en la primera oleada (Tabla 30) el estadístico no resulta significativo en ningún caso, por tanto las diferentes respuestas a estas preguntas dependen de otros factores que no son el centro al que pertenece el profesorado.

Tabla 30. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 5, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}				
	P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo	P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar	P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación	P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro
Chi-Square	3,531	3,181	2,009	3,502
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,171	,204	,366	,174

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

No obstante, en la segunda oleada (Tabla 31) si resulta significativo el estadístico para las preguntas P6, P7 y P13, por tanto, el tipo de centro al que pertenece el profesorado puede explicar las diferentes opiniones en relación a si la participación de las familias implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (P6) o sobre la gestión de la institución escolar (P7) en la formulación, análisis y evaluación de las propuesta del centro (P13). Resulta de interés conocer cuál es la posición de cada centro al respecto.

Tabla. 31. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión 5, oleada 2

Test Statistics ^{a,b}				
	P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo	P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar	P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación	P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro
Chi-Square	13,677	6,170	5,268	14,344
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,001	,046	,072	,001

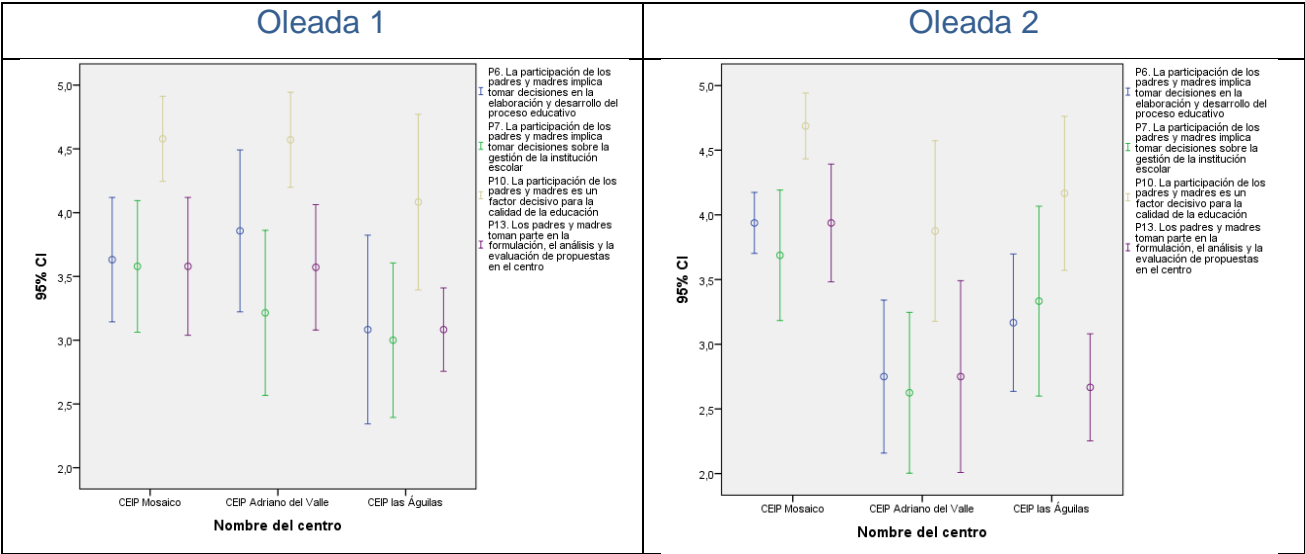
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Si atendemos a la comparación de medias y desviación típica por centro (Gráfico 52) observamos que la mayor variación se produce en las respuestas

del profesorado del CEIP Adriano del Valle, que pasa de estar de acuerdo o muy de acuerdo a esta poco de acuerdo con que la participación de las familias implique tomar decisiones en el desarrollo, gestión o formulación de análisis y evaluación del centro.

Gráfico 52. Desviaciones típicas de la dimensión 5: La participación de las familias en la resolución de problemas en el centro



CEIP Mosaico presenta un pequeño aumento de sus valores medios y una disminución en la dispersión, en la segunda oleada en relación a la primera, sobre todo en las preguntas P6 (la participación de las familias implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo), P10 (la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación), en las que se aproxima más al valor 4 y P13 (las familias toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro) cuyo valor medio es más cercano a 5.

CEIP las Águilas presenta un comportamiento parecido menos para la pregunta P13, dónde experimenta una pequeña disminución de la media más cercana al 2,5. En cuanto a que la participación implique elaboración y desarrollo del proceso educativo la media se acerca más al 4 (muy de acuerdo) y presenta menor dispersión.

Una forma de entender un poco más qué quieren decir estas variaciones es tratar de completar la explicación trabajando con los porcentajes de las

respuestas desagregadas por centro y oleada. A continuación se exponen los datos más interesantes de ambas oleadas (Tabla 32 y 33).

CEIP las Águilas se muestra poco de acuerdo (41,7%) en implicar a los padres y madres en la toma de decisión en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, mientras que el resto de los centros están muy de acuerdo (42,9% CEIP Adriano y 52,6% CEIP Mosaico) en que se les tenga en cuenta. Datos similares encontramos en la pregunta sobre la implicación de las familias en las decisiones de gestión del centro, aunque en este caso el CEIP las Águilas se muestra moderadamente de acuerdo en un 41,7%.

Donde sí parece existir mayor consenso es en estar de acuerdo en que la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación, aunque los centros con comunidad de aprendizaje acumulan mayor porcentaje en las respuestas “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, el CEIP las Águilas también obtiene puntuaciones por encima del 65% al sumar ambas respuestas.

Tabla 32. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión efectos de la participación de las familias en la resolución de problemas en el centro

P6	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P7	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	14,3%	0,0%	5,3%
Poco de acuerdo	0,0%	41,7%	21,1%	Poco de acuerdo	7,1%	33,3%	10,5%
Moderadamente de acuerdo	21,4%	25,0%	10,5%	Moderadamente de acuerdo	21,4%	41,7%	21,1%
Muy de acuerdo	42,9%	16,7%	52,6%	Muy de acuerdo	57,1%	16,7%	47,4%
Totalmente de acuerdo	28,6%	16,7%	15,8%	Totalmente de acuerdo	0,0%	8,3%	15,8%

P10	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P13	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	5,3%
Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%	Poco de acuerdo	7,1%	8,3%	10,5%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	25,0%	10,5%	Moderadamente de acuerdo	42,9%	75,0%	26,3%
Muy de acuerdo	28,6%	16,7%	21,1%	Muy de acuerdo	35,7%	16,7%	36,8%
Totalmente de acuerdo	64,3%	50,0%	68,4%	Totalmente de acuerdo	14,3%	0,0%	21,1%

Los datos que generan mayores diferencias, en esta dimensión, entre los colegios con comunidad de aprendizaje y el que no es comunidad de aprendizaje, son en relación al papel que deben tener las familias a la hora de formular, analizar o evaluar las propuestas del centro. En general, los centros con Comunidad de Aprendizaje se muestran moderados con esta afirmación, pero CEIP las Águilas es el más conservador de los 3 con un 75% de personas que se muestran moderadamente de acuerdo con que las familias tengan esta influencia en los centros.

Al comparar estos resultados (Tabla 32) con los obtenidos en la segunda oleada (Tabla 33) se observa que el profesorado del CEIP Adriano del Valle se muestre menos de acuerdo, que en la primera oleada, en relación a todas las preguntas de esta dimensión.

Tabla 33. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión efectos de la participación de las familias en la resolución de problemas en el centro

P6	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P7	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	5,9%
Poco de acuerdo	37,5%	16,7%	0,0%	Poco de acuerdo	50,0%	33,3%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	58,3%	17,6%	Moderadamente de acuerdo	37,5%	16,7%	29,4%
Muy de acuerdo	12,5%	16,7%	76,5%	Muy de acuerdo	12,5%	33,3%	52,9%
Totalmente de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Totalmente de acuerdo	0,0%	16,7%	11,8%

P10	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P13	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Poco de acuerdo	50,0%	16,7%	6,3%
Moderadamente de acuerdo	37,5%	33,3%	0,0%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	75,0%	18,8%
Muy de acuerdo	37,5%	16,7%	35,3%	Muy de acuerdo	25,0%	0,0%	50,0%
Totalmente de acuerdo	25,0%	50,0%	64,7%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	25,0%

Destaca la variación que aparecen en la pregunta sobre que la participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (P6), el profesorado del CEIP Adriano pasa de un 71,5% de personas muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación (Gráfico 53) a un 50% de aquellos que en la segunda oleada indican estar moderadamente de acuerdo y un 37,5% poco de acuerdo (Gráfico 54). Por contra, el CEIP Mosaico aumenta el porcentaje de las personas que están muy de acuerdo en casi 24 puntos (pasa de 52,5% a 76,5%).

Gráfico 53. Porcentaje de respuesta a la pregunta P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, primera oleada.

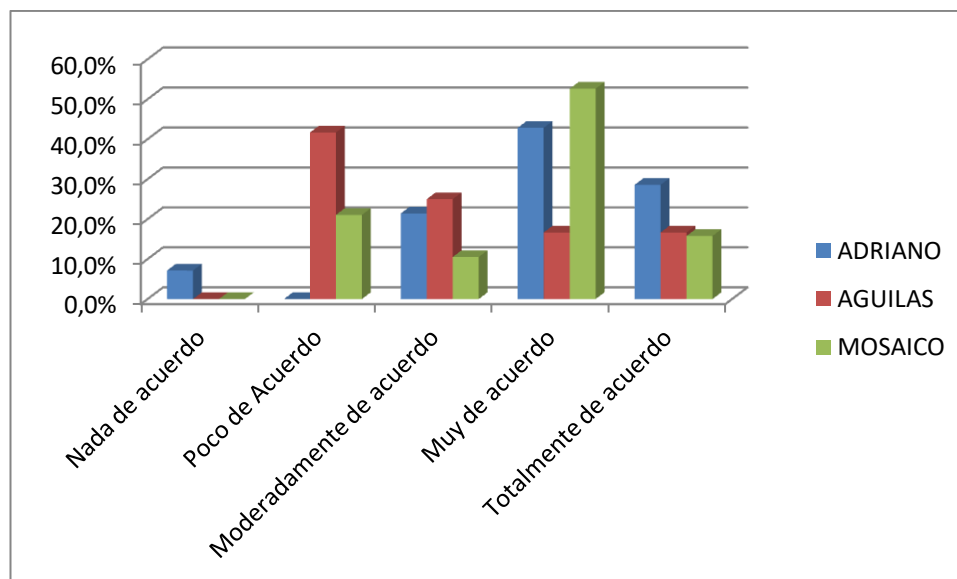
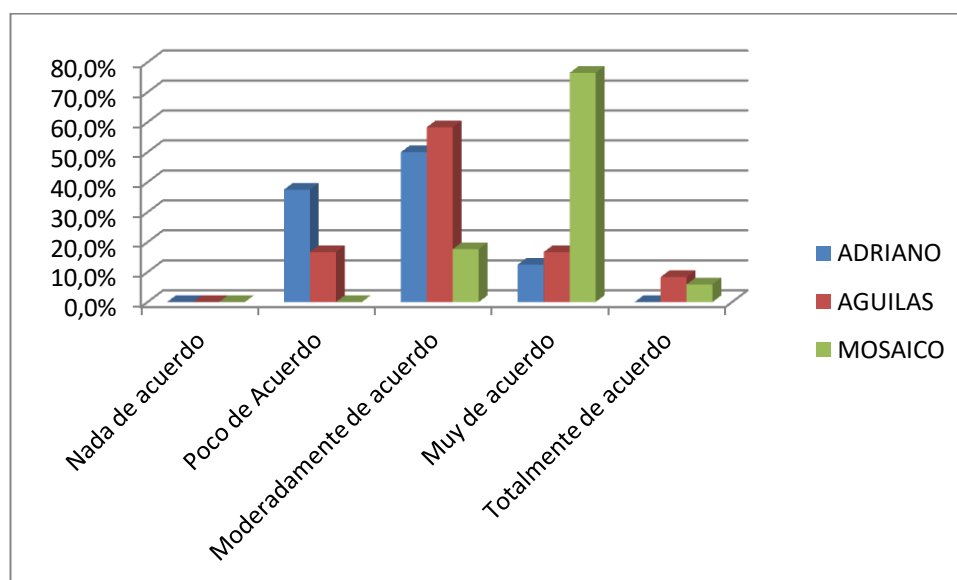


Gráfico 54. Porcentaje de respuesta a la pregunta P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, segunda oleada.



También el CEIP las Águilas varía levemente su posición en la segunda oleada (Gráfico 56) respecto de la primera (Gráfico 55) y se muestra más de acuerdo con la pregunta P7, que las familias se impliquen en las decisiones

sobre la gestión de la institución escolar (16,7% moderadamente de acuerdo y 33,3% muy de acuerdo).

Gráfico 55. Porcentaje de respuesta a la pregunta P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar, primera oleada.

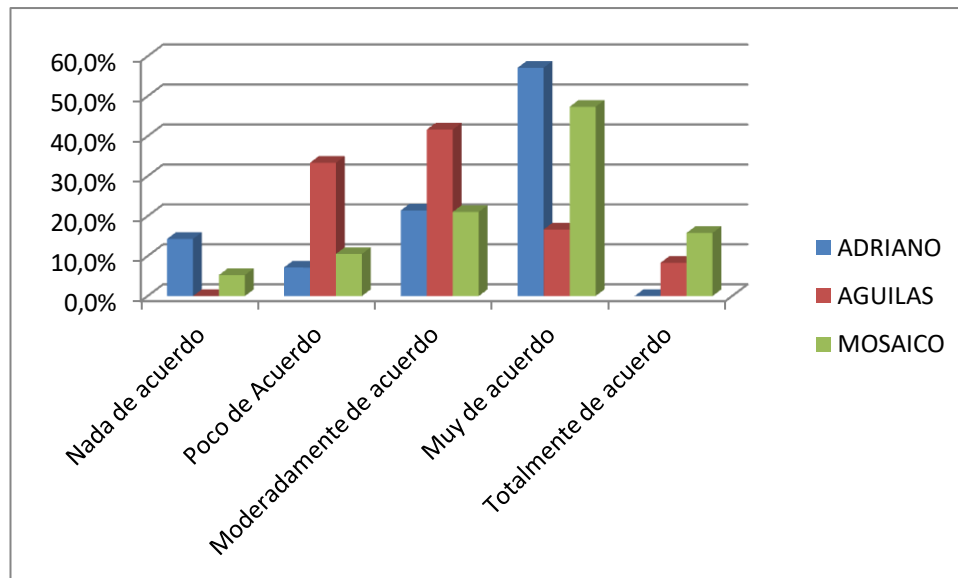
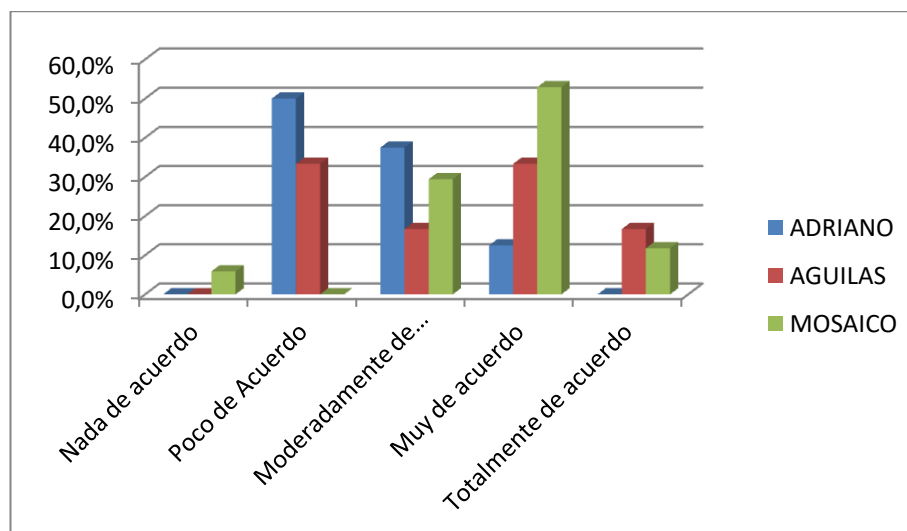


Gráfico 56. Porcentaje de respuesta a la pregunta P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar, segunda oleada.



Donde sí parece existir mayor consenso es en la pregunta P10 en las 2 oleadas (Gráfico 57 y 58), estar de acuerdo en que la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación, aunque los

centros con comunidad de aprendizaje acumulan mayor porcentaje en las respuestas “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, el CEIP las Águilas también obtiene puntuaciones por encima del 65% al sumar ambas respuestas. No existen diferencias significativas entre las dos oleadas

Gráfico 57. Porcentaje de respuesta a la pregunta P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación. Primera oleada

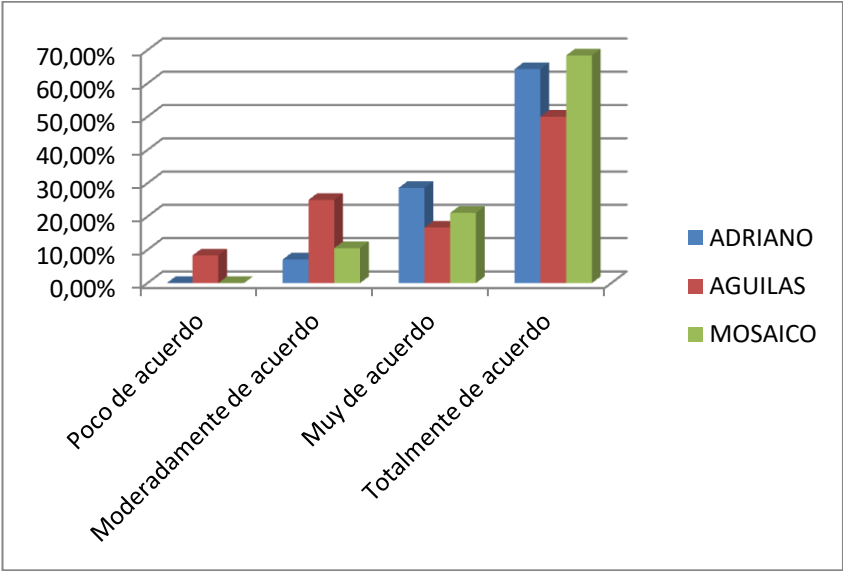
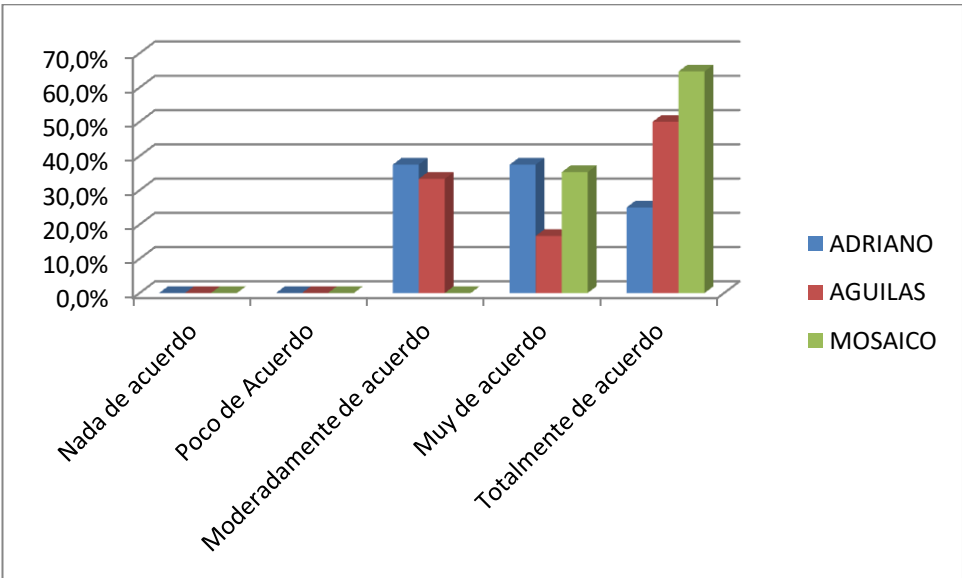


Gráfico 58. Porcentaje de respuesta a la pregunta P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación. Segunda oleada



En esta oleada se mantiene la tendencia en la pregunta P13 (el papel que deben tener las familias a la hora de formular, analizar o evaluar las propuestas del centro) que era la que generaba una mayor diferencia, en esta dimensión, entre los colegios con comunidad de aprendizaje y el que no es comunidad de aprendizaje (Gráficos 59 y 60). Los centros con comunidad de aprendizaje se muestran moderados con esta afirmación, pero CEIP las Águilas es el más conservador de los 3 con un 75% de personas que se muestran moderadamente de acuerdo con que las familias tengan esta influencia en los centros. El CEIP Mosaico es quien presenta más variedad de respuesta, un 10,5% están poco de acuerdo, un 26,3% moderadamente de acuerdo, un 36,8% muy de acuerdo y totalmente de acuerdo un 21.1%.

Gráfico 59. Porcentaje de respuesta a la pregunta P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro. Primera oleada

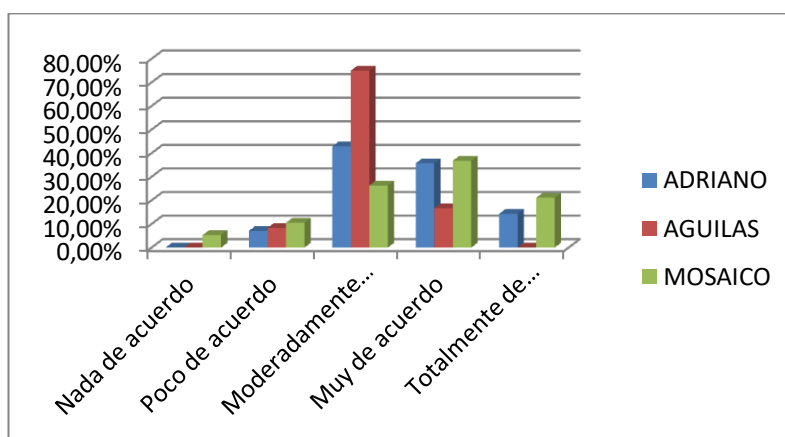
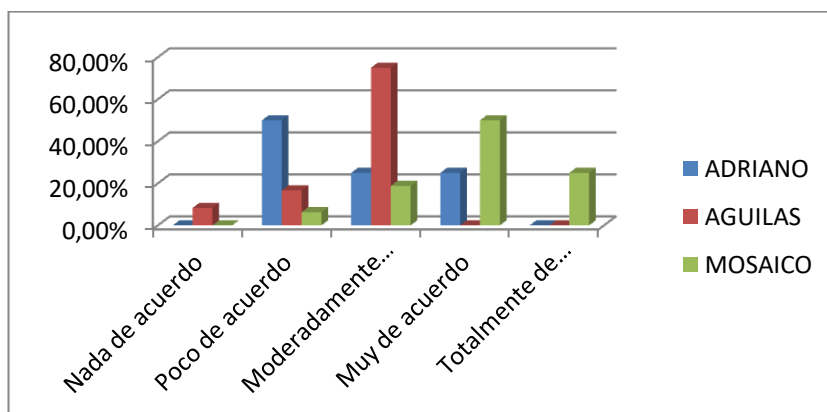


Gráfico 60. Porcentaje de respuesta a la pregunta P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro. Segunda oleada



Parece ser que aunque en la dimensión anterior todos los centros, en mayor o menor medida, se mostraban favorables a la participación de las familias, según los resultados de esta dimensión, este tipo de participación cuando se refiere a tomar decisiones sobre la gestión de la institución, tiene menor aceptación por parte de las y los docentes, sobre todo en el CEIP las Águilas. El colegio cuyo profesorado ha demostrado mayor aceptación de este tipo de participación ha sido el CEIP Mosaico.

5.1.3. Dimensiones Analíticas sobre las familias en riesgo psicosocial.

5.1.3.1. Dificultades que puede presentar un menor cuya familia esté en situación de riesgo psicosocial (R-1)

Preguntas:

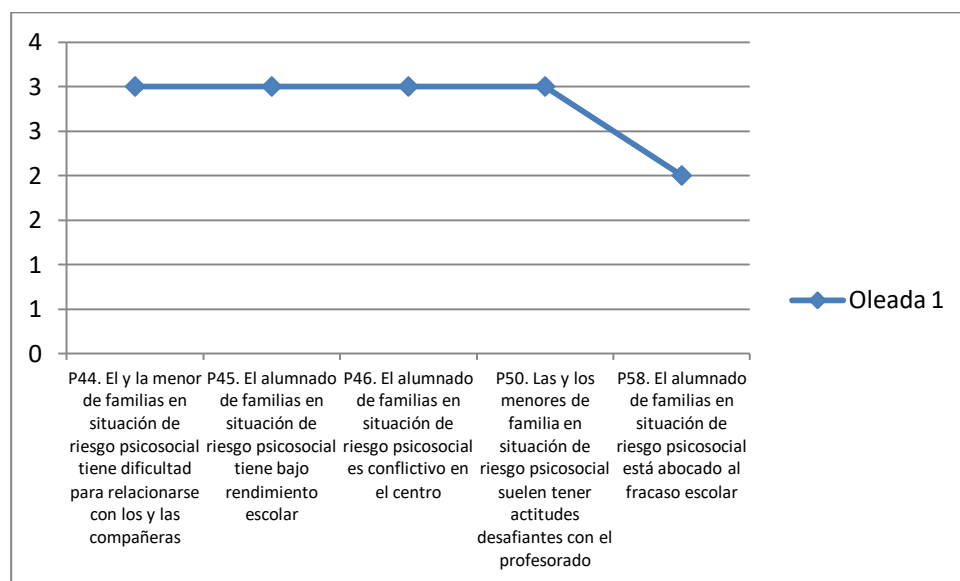
- P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras
- P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar
- P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro
- P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado
- P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar

Uno de los temas que más preocupan a los docentes es poder dar respuesta a las necesidades de todas y todos los menores, sobre todo a aquellos que pertenecen a familias que se encuentran en situación de riesgo psicosocial. Una de las propuestas teóricas que propone la comunidad de aprendizaje son las ventajas que aporta para las familias la participación en los centros en cuanto que la mayor implicación con el profesorado y el día a día de los centros puede dotar de herramientas y recursos a las familias para actuar con sus hijos e hijas. Esto lleva a reflexionar si esta metodología tiene un impacto real en las familias con mayores necesidades.

El interés de esta dimensión es conocer si el profesorado, de los diferentes centros, percibe diferencias en el alumnado, atendiendo a aquellos menores que pertenecen a familias que están en situación de riesgo psicosocial. La dimensión recoge la opinión del profesorado sobre las mayor o menor dificultad de estas y estos menores para relacionarse con sus compañeras y compañeros, si consideran que tienen menor rendimiento escolar, si se muestran desafiantes con el profesorado y si están, de manera general, abocados al fracaso debido a su situación familiar.

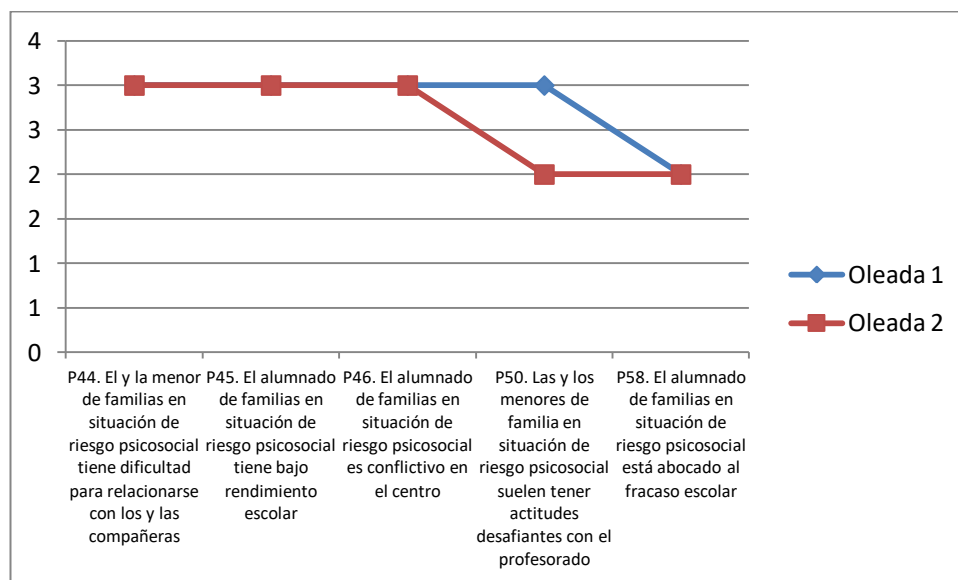
Según los valores medios que se observan en el gráfico 61 el profesorado en general se muestra moderadamente de acuerdo con que los menores de familias en situación de riesgo psicosocial tengan dificultades para establecer relaciones con sus compañeras o compañeros, que presenten un menor rendimiento académico, se muestren más conflictivos o que suelen tener una actitud desafiante y poco de acuerdo con que estos menores estén abocados al fracaso escolar.

Gráfico 61. Valores medios de las variables de la dimensión R-1. Dificultades que puede presentar un menor cuya familia esté en situación de riesgo psicosocial



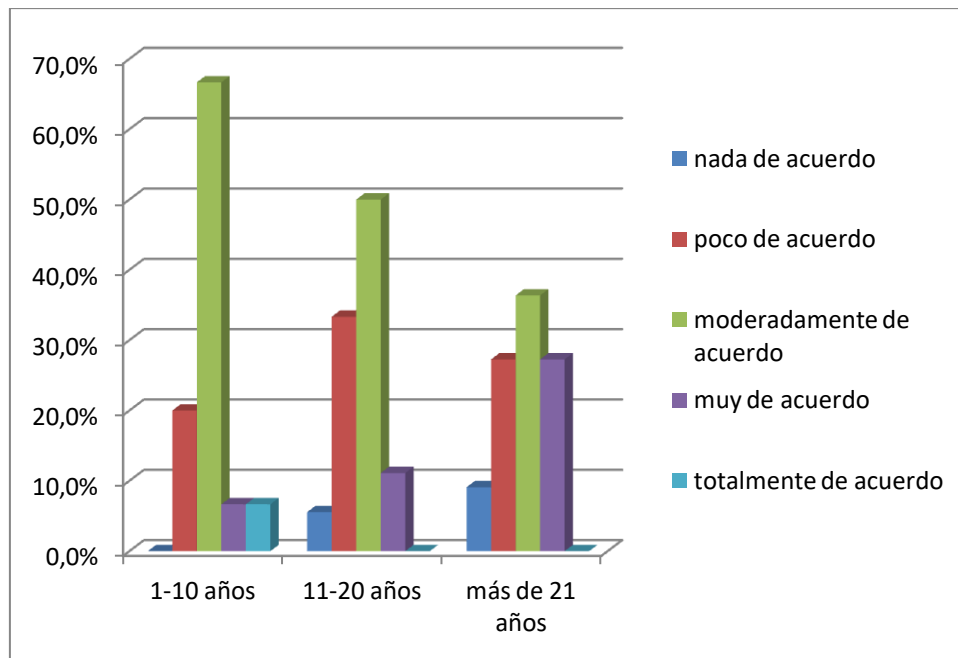
Al comparar los resultados de la primera oleada con la segunda oleada se observa que solo ha variado las respuestas a la pregunta P50, “las y los menores de familias en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado”, de manera que el valor medio para la primera oleada indica que el profesorado se muestra moderadamente de acuerdo con ésta afirmación, mientras que en la segunda oleada el valor medio indica que se muestran poco de acuerdo con ella (Gráfico 62). El resto de valores medios se mantienen igual en ambas oleadas.

Gráfico 62. Comparación de los valores medios de las variables de la dimensión R-1 en las 2 oleadas



No se encuentran diferencias significativas, según sexo, edad y años de experiencia el centro en relación a las preguntas de esta dimensión, pero si existen diferencias significativas en función de los años de dedicación a la docencia de las personas participantes en del estudio. En el gráfico 63 se observa que las personas con más experiencia docente se sitúan más favorables a admitir que el alumnado con estas características presenta mayor dificultad para establecer relaciones con otros compañeros y/o compañeras, frente a aquellos docentes con menos trayectoria profesional (1 a 10 años) que están moderadamente o poco de acuerdo con esta afirmación.

Gráfico 63. Porcentaje de respuestas a la pregunta P44, en función de los años de experiencia profesional



En cuanto a la relación que se establece entre las variables de esta dimensión se observa una correlación positiva significativa, quienes opinan que los menores de estas familias muestran mayor conflictividad en el centro, también considera que presentan un bajo rendimiento escolar y suelen tener una actitud más desafiante con el profesorado.

Del mismo modo, es posible determinar diferencias en función de los centros. Existen diferencias significativas para todas las preguntas de esta dimensión en la primera oleada (Tabla 34), menos en la P58 (El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar), por lo que la opinión sobre que los menores que pertenecen a familias en situación de riesgo de exclusión psicosocial tienen dificultades para relacionarse con otros menores, tienen bajo rendimiento escolar, son conflictivos en el centro y muestran actitudes desafiantes ante el profesorado, puede ser explicada por la diferencia de centros. No obstante, en la segunda oleada (Tabla 35), el

estadístico no resulta significativo para ninguna de las preguntas de esta dimensión.

Tabla 34. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-1, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}					
	P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras	P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro	P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar
Chi-Square	7,194	7,030	5,408	8,731	,276
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,027	,030	,067	,013	,871

a. Kruskal Wallis Test

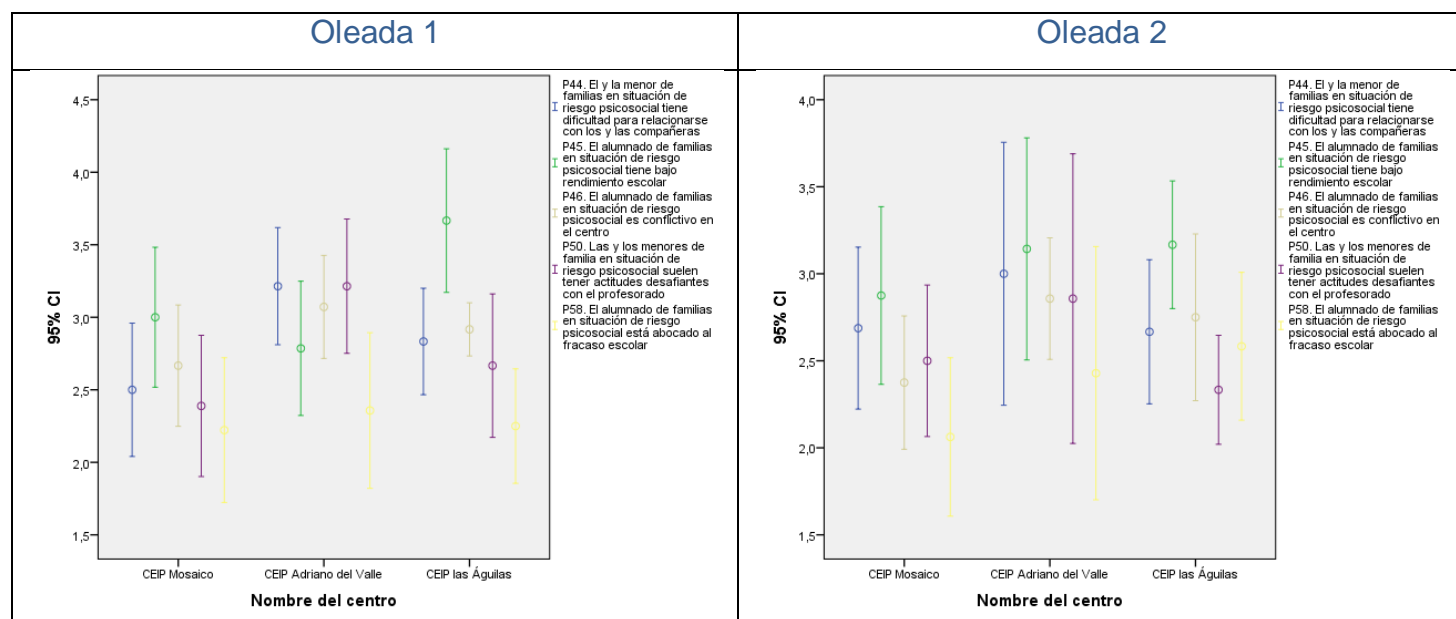
b. Grouping Variable: Nombre del centro

Tabla 35. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-1, oleada 2

Test Statistics ^{a,b}					
	P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras	P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro	P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar
Chi-Square	1,852	,951	2,745	2,960	2,955
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,396	,621	,253	,228	,228

Así como no ha sido posible establecer una diferencia sustantiva entre centros con Comunidad de Aprendizaje y centros sin Comunidad de Aprendizaje en las últimas dimensiones, en esta ocasión, en general, los resultados a las preguntas de esta dimensión indican que los Centros con comunidad de aprendizaje (CEIP Adriano del Valle y CEIP Mosaico) han mostrado un comportamiento parecido entre sí y diferente del CEIP las Águilas (Gráfico 64).

Gráfico 64. Desviaciones típicas de la dimensión R-1 Conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial. 1ª y 2ª oleada



Los valores medios para las respuestas a las preguntas de esta dimensión presentan valores entre 3-2, es decir, la posición en general del profesorado es la de estar moderadamente o poco de acuerdo con las afirmaciones de este bloque, aunque son los centros con Comunidad de Aprendizaje (CEIP Mosaico y CEIP Adriano del Valle) los que comparativamente su puntuación es más baja que la del centro que no tiene comunidad de aprendizaje.

La dispersión también aumenta considerablemente si comparamos la longitud de las líneas en la primera oleada con la longitud de las de la segunda oleada, aunque los valores medios sufren poca variación. Quizás sea la dimensión que más variabilidad y heterogeneidad ha mostrado en la segunda oleada, comparada con la primera. Un ejemplo de ello son los valores del CEIP Adriano del Valle, en la escala de 1 a 5 la longitud de sus barras recorre casi desde los 2 puntos hasta las 3,5 en todas las preguntas.

En cuanto a la pregunta P45 (el alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar), el CEIP las Águilas presentaba valores más cercanos a 4 (muy de acuerdo) en la primera oleada, sin embargo en la segunda parece estar menos de acuerdo con esta

afirmación. CEIP Mosaico mantiene los valores y crece muy sutilmente en CEIP Adriano del Valle.

En general, el profesorado está poco de acuerdo con que los menores de familias en situación de riesgo psicosocial tengan más dificultad para relacionarse, tengan un bajo rendimiento, sean más conflictivos y estén abocados al fracaso

Si examinamos los resultados de la primera oleada (Tabla 36) de ésta dimensión, observamos que el profesorado del CEIP Mosaico indica estar poco o moderadamente de acuerdo con que los menores que pertenecen a familias en situación de riesgo psicosocial tengan dificultades para relacionarse, P44, (38,9% y 44,4% respectivamente), que sean conflictivos, P46, (31,6% y 52,6% respectivamente) o desafiantes con el profesorado, P50, (38,9% y 38,9% respectivamente) y menos de acuerdo aún con que estén abocados al fracaso, P58, (nada de acuerdo un 27,8%, poco un 33,3% y moderadamente un 27,8%).

Por el contrario, el profesorado del CEIP Adriano del Valle se muestra moderadamente de acuerdo con que el alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar, actitud desafiante con el profesorado (57,1% en ambos casos) y que están abocados al fracaso (42,9%), aunque en ese último caso hay un 50% de entrevistados de este colegio están poco o nada de acuerdo con esta afirmación. Además, se muestran moderadamente o muy de acuerdo con que estos menores tienen más dificultades para relacionarse con otros iguales en el centro (50% y 35,7% respectivamente) y que son más conflictivos (64,3% y 21,4% respectivamente).

El CEIP las Águilas muestra una posición neutral al estar moderadamente de acuerdo sobre las dificultades para relacionarse (66,7%), su mayor conflictividad (91,7%) y su actitud desafiante con el profesorado (58,3%), están muy de acuerdo con que son estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar (58,3%) y poco de acuerdo con que estén abocados al fracaso (58,3%).

Tabla 36. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial

P44	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P45	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	11,1%	Nada de acuerdo	7,1%	0,0%	5,6%
Poco de acuerdo	14,3%	25,0%	38,9%	Poco de acuerdo	21,4%	8,3%	22,2%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	44,4%	Moderadamente de acuerdo	57,1%	25,0%	44,4%
Muy de acuerdo	35,7%	8,3%	0,0%	Muy de acuerdo	14,3%	58,3%	22,2%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	5,6%	Totalmente de acuerdo	0,0%	8,3%	5,6%

P46	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P50	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	10,5%	Nada de acuerdo	7,1%	8,3%	16,7%
Poco de acuerdo	14,3%	8,3%	31,6%	Poco de acuerdo	0,0%	25,0%	38,9%
Moderadamente de acuerdo	64,3%	91,7%	52,6%	Moderadamente de acuerdo	57,1%	58,3%	38,9%
Muy de acuerdo	21,4%	0,0%	0,0%	Muy de acuerdo	35,7%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	5,3%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	5,6%

P58	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	21,4%	8,3%	27,8%
Poco de acuerdo	28,6%	58,3%	33,3%
Moderadamente de acuerdo	42,9%	33,3%	27,8%
Muy de acuerdo	7,1%	0,0%	11,1%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

En la segunda oleada (Tabla 37) los resultados se mantienen en la mayoría de los casos y los cambios son para mostrarse, en general, menos de acuerdo con las afirmaciones que forman parte de esta dimensión.

Tabla 37. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial

P44	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P45	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%
Poco de acuerdo	25,0%	41,7%	18,8%	Poco de acuerdo	12,5%	8,3%	12,5%
Moderadamente de acuerdo	37,5%	50,0%	56,3%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	50,0%
Muy de acuerdo	37,5%	8,3%	12,5%	Muy de acuerdo	37,5%	25,0%	25,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P46	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P50	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%
Poco de acuerdo	14,3%	41,7%	37,5%	Poco de acuerdo	37,5%	66,7%	50,0%
Moderadamente de acuerdo	85,7%	41,7%	50,0%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	33,3%	31,3%
Muy de acuerdo	0,0%	16,7%	0,0%	Muy de acuerdo	37,5%	0,0%	12,5%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P58	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	12,5%	8,3%	31,3%
Poco de acuerdo	37,5%	25,0%	31,3%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	37,5%
Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

Los datos del CEIP Mosaico no sufre variación entre oleadas a la pregunta P45 (El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar), sin embargo CEIP las Águilas pasa de casi un 60% de personas muy de acuerdo con esta afirmación en la primera oleada (Gráfico

65), a más de 60% de personas moderadamente de acuerdo con ella en la segunda oleada (Gráfico 65).

Gráfico 65. Porcentaje de respuestas a la pregunta P45, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar. Primera Oleada

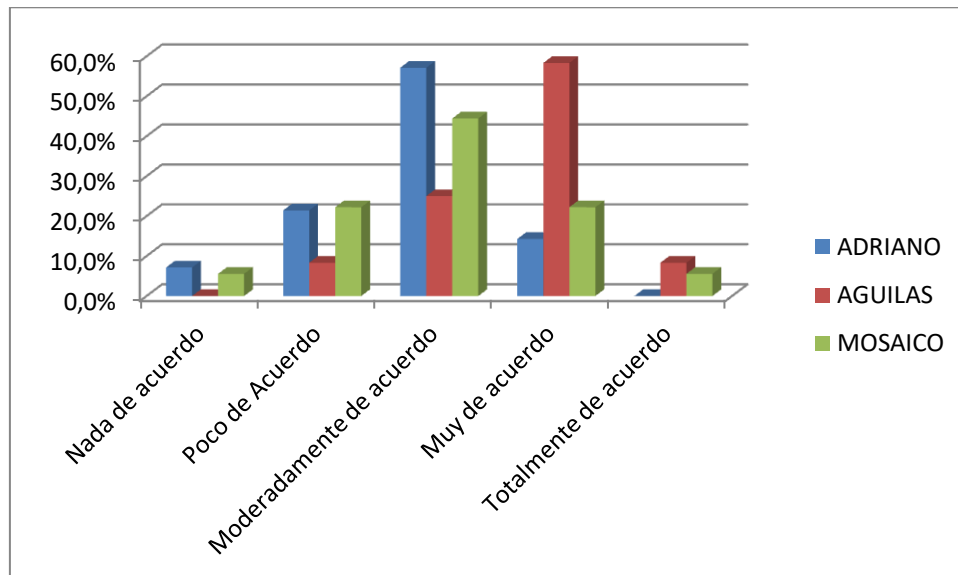
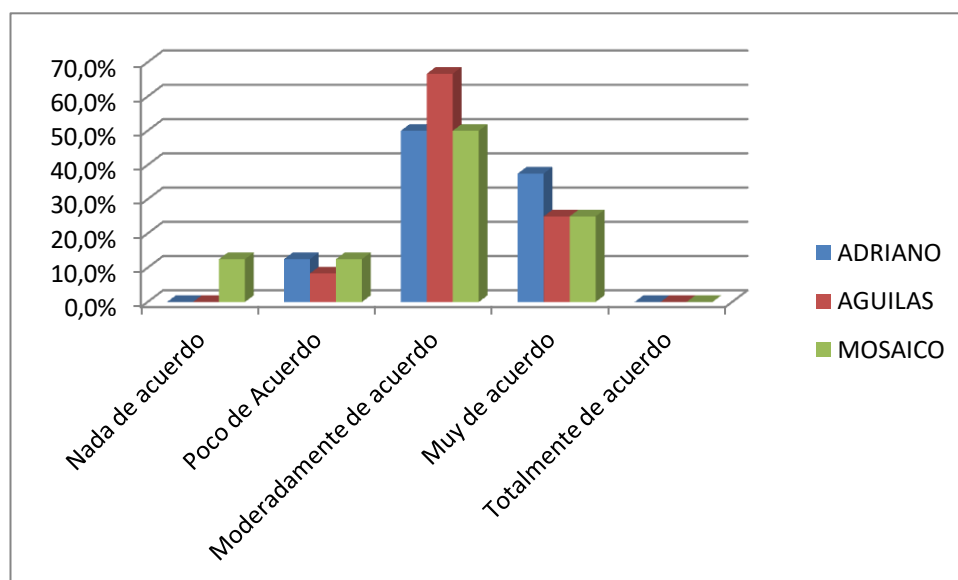


Gráfico 66. Porcentaje de respuestas a la pregunta P45, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar. Segunda Oleada



En la pregunta P46 (El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro) CEIP Mosaico presenta un comportamiento similar al que anteriormente se describiera para CEIP las

Águilas. En la primera oleada (Gráfico 67) el 91,7% del profesorado decía estar moderadamente de acuerdo con que los menores de estas familias fueran más conflictivos en el centro. Pero en la segunda oleada (Gráfico 68) solo el 50% dice estar moderadamente de acuerdo con esta afirmación y más del 35% poco de acuerdo con ella.

Gráfico 67. Porcentaje de respuestas a la pregunta P46, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro. Primera Oleada

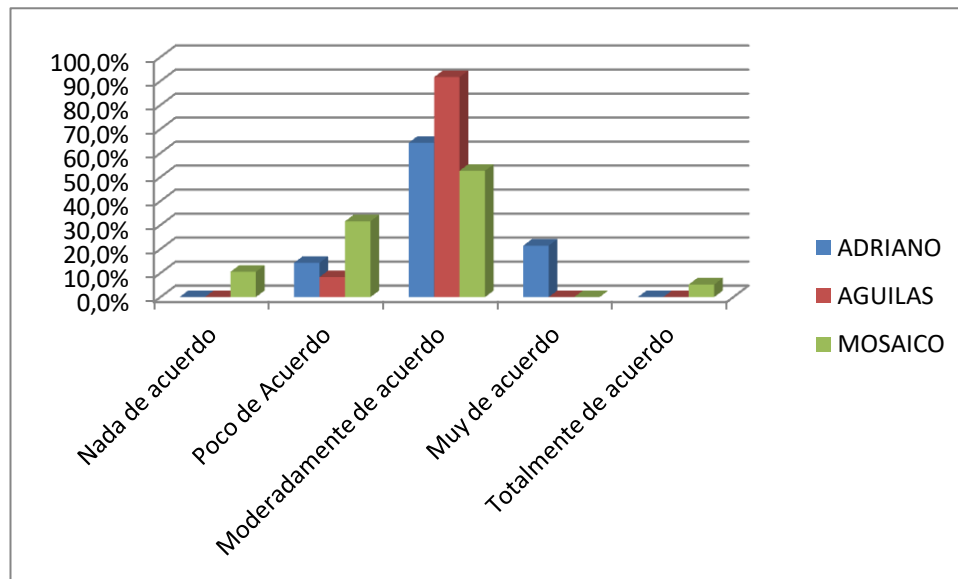
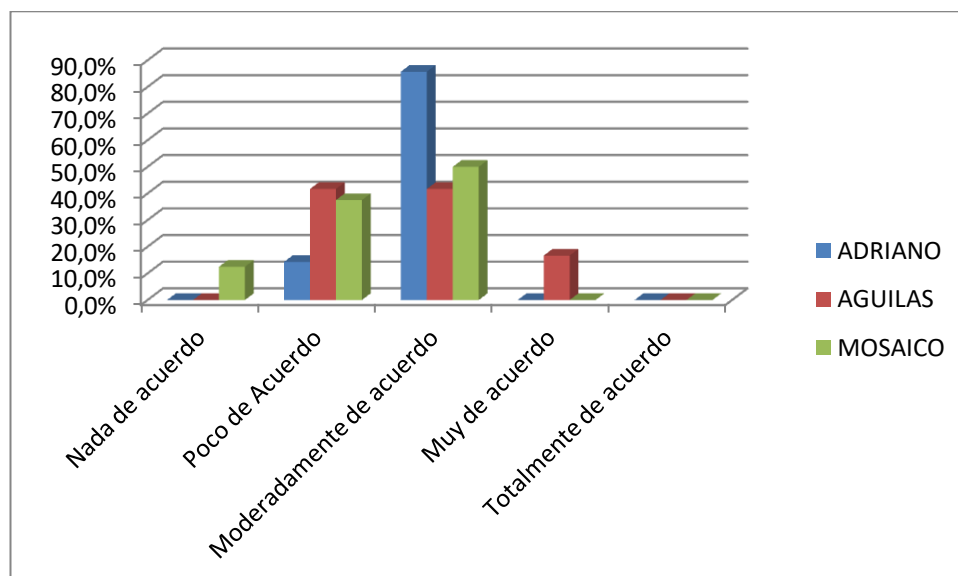


Gráfico 68. Porcentaje de respuestas a la pregunta P46, El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro. Segunda Oleada



En general, los cambios de la segunda oleada, con respecto a la primera son como consecuencia de la disminución de la mayoría de los valores, de

manera que el profesorado se sitúa menos de acuerdo con las afirmaciones de esta dimensión. La visión general del profesorado parece ser que formar parte de una familia en situación de riesgo psicosocial no tiene porqué determinar en el o la menor un peor comportamiento, medido este por dificultades a la hora de establecer relaciones, mostrar mayor conflictividad o actitud desafiante y presentar un menor rendimiento escolar, lo que les llevaría al fracaso escolar. Estos comportamientos también pueden estar presentes en menores de familias normalizadas y, quizás, por esto las respuestas del profesorado se agrupan sobre todo en la respuesta refugio (moderadamente). Pese a ello, sí se han podido observar algunas diferencias en función del centro, más en la primera oleada que en la segunda.

El CEIP Mosaico es más favorable a no condicionar al fracaso a menores en estas situaciones y se mantiene más abierto a pensar que la situación familiar de un menor no tiene porque llevar necesariamente a comportamientos negativos. El CEIP las Águilas muestra unas respuestas similares a las del CEIP Mosaico, sobre todo en la segunda oleada y aunque CEIP Adriano del Valle se iguala en sus respuestas bastante a las del resto de centros en la segunda oleada, en la primera si parece estar un poco más de acuerdo en admitir que los menores de familias en situación de riesgo psicosocial pueden presentar los comportamientos disruptivos que se han incluido en esta dimensión.

5.1.3.2. La colaboración que estas familias prestan a sus hijos e hijas en actividades relacionadas con su formación. (R-2)

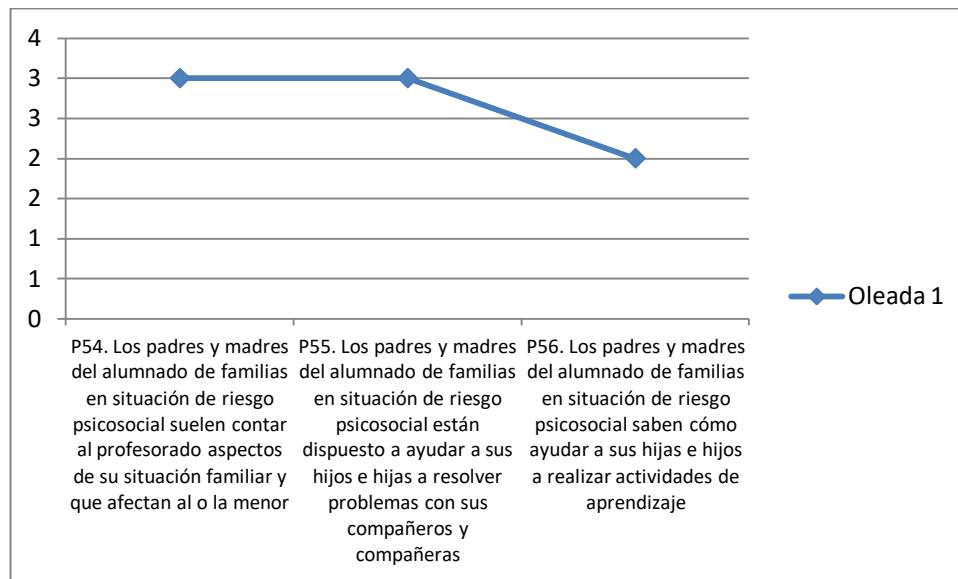
Preguntas:

- P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor
- P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras
- P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje

En esta dimensión se busca explorar la percepción del profesorado sobre cómo puede afectar en los y las menores la situación de su familia, valorando la implicación de éstas en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, así como en el apoyo a las relaciones entre iguales. Interesa conocer si las familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos relacionados con situaciones que puede afectar a sus hijos o hijas, si los ayudan a resolver los conflictos que puedan tener con otras y otros compañeros y si realizan actividades de aprendizaje con ellos o ellas.

Los valores medios que figuran en el Gráfico 69, para la oleada 1, indican que el profesorado está moderadamente de acuerdo con que “Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor” (P54) y “Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras” (P55) y poco de acuerdo con que “los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje” (P56). La segunda oleada no presenta ninguna diferencia con respecto a los resultados de la primera.

Gráfico 69. Valores medios de las variables de la dimensión R-2



No es posible establecer diferencias significativas entre las respuestas en función del sexo, la edad, los años de experiencia profesional o de docencia en el centro actual y tampoco encontramos correlaciones significativas entre las variables de esta dimensión. Tampoco es posible explicar la variabilidad de respuestas en función de los centros a los que pertenece el profesorado (Tabla 38 y Tabla 39)

Tabla 38. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-2, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}			
	P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor	P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras	P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje
Chi-Square	,113	3,197	5,248
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,945	,202	,072

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Tabla. 39. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-2, oleada 2

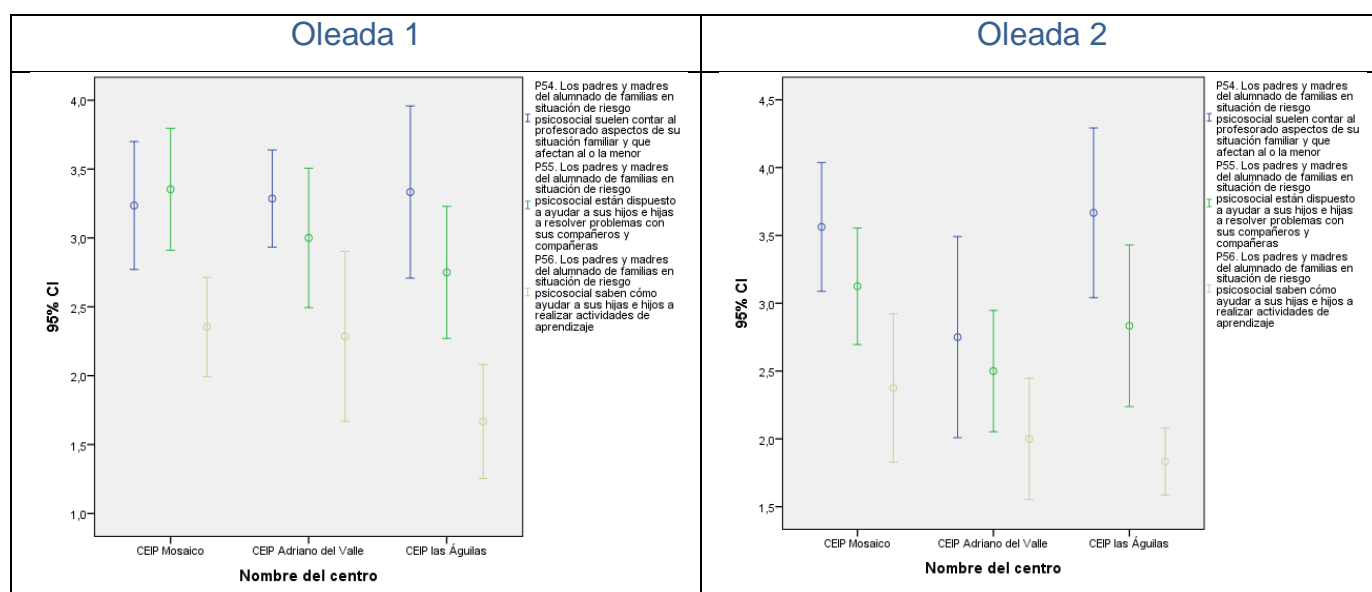
Test Statistics ^{a,b}			
	P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor	P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras	P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje
Chi-Square	4,775	3,601	2,901
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,092	,165	,234

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Atendiendo a la comparación de los valores medios y la desviación típica de las respuestas (Gráfico 70), desagregado por centro y oleada se observan cambios casi en exclusivo en el CEIP Adriano del Valle, disminuyendo todos los valores medios a las preguntas de esta dimensión y ampliando la dispersión de respuesta en la pregunta P54 (las familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar con el profesorado aspectos de su situación familiar).

Gráfico 70. Desviaciones típicas de la dimensión de la dimensión R-2. Tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial



Apenas se observan cambios en el resto de centros que, en general, se muestran poco o moderadamente de acuerdo con que estas familias muestren interés en ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y/o compañeras (P55) o a realizar actividades de aprendizaje (P56).

El análisis de la comparación de frecuencias según centros, en la primera oleada (Tabla 40), ofrece una información similar a la que se viene comentando. Entre el 80 y 90% de los porcentajes se sitúan entre las respuestas moderadamente y nada de acuerdo en todos los centros, solo CEIP Mosaico y CEIP Adriano están entre el 14 y el 23% muy de acuerdo con que estas familias ayuden a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros (P55). En cuanto a si estas familias cuenta al profesorado aspectos relacionados con su situación familias, solo CEIP Mosaico y CEIP las Águilas tienen casi un 30% de su profesorado muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 40. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión R-2

P54	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P55	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	7,1%	25,0%	23,5%	Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Poco de acuerdo	57,1%	25,0%	35,3%	Poco de acuerdo	28,6%	16,7%	11,8%
Moderadamente de acuerdo	35,7%	41,7%	35,3%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	52,9%
Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Muy de acuerdo	14,3%	8,3%	23,5%
Totalmente de acuerdo	7,1%	25,0%	23,5%	Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	11,8%

P56	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	28,6%	41,7%	5,6%
Poco de acuerdo	28,6%	50,0%	61,1%
Moderadamente de acuerdo	28,6%	8,3%	27,8%
Muy de acuerdo	14,3%	0,0%	5,6%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

Comparando los resultados de la primera oleada (Tabla 40) con los de la segunda (Tabla 41) se distingue cierta tendencia a disminuir los porcentajes de las respuestas, de modo que allí dónde en la primera oleada los centros estaban moderadamente de acuerdo, por ejemplo a la pregunta P54 (Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor) o P55 (Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras), en la segunda oleada el profesorado en su conjunto pasa a estar poco de acuerdo, con tendencias similares entre los centros

Tabla 41. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión R-2

P54	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P55	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	50,0%	16,7%	6,3%	Nada de acuerdo	50,0%	41,7%	18,8%
Poco de acuerdo	25,0%	16,7%	50,0%	Poco de acuerdo	50,0%	41,7%	56,3%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	50,0%	25,0%	Moderadamente de acuerdo	0,0%	8,3%	18,8%
Muy de acuerdo	0,0%	16,7%	18,8%	Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	6,3%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P56	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	12,5%	16,7%	12,5%
Poco de acuerdo	75,0%	83,3%	56,3%
Moderadamente de acuerdo	12,5%	0,0%	18,8%
Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%

Concretamente, en la Pregunta P54 es el CEIP Adriano del Valle quien se muestra nada de acuerdo (50%) con que las familias compartan con ellos

aspectos de su situación familiar y CEIP las Águilas es el centro que está más moderadamente de acuerdo con esta afirmación (Gráficos 71 y 72).

Gráfico 71. Porcentaje de respuestas a la pregunta P54: suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor. Primera Oleada

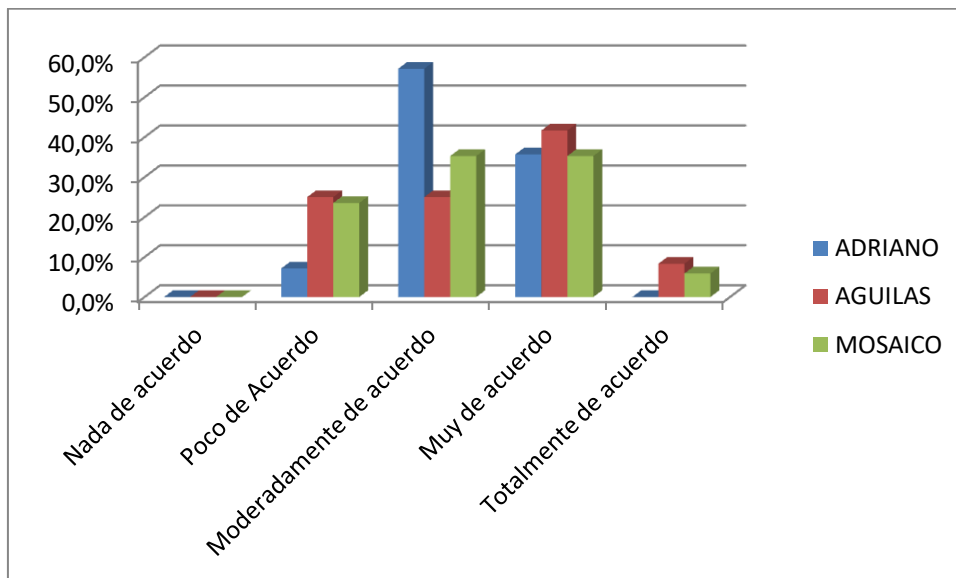
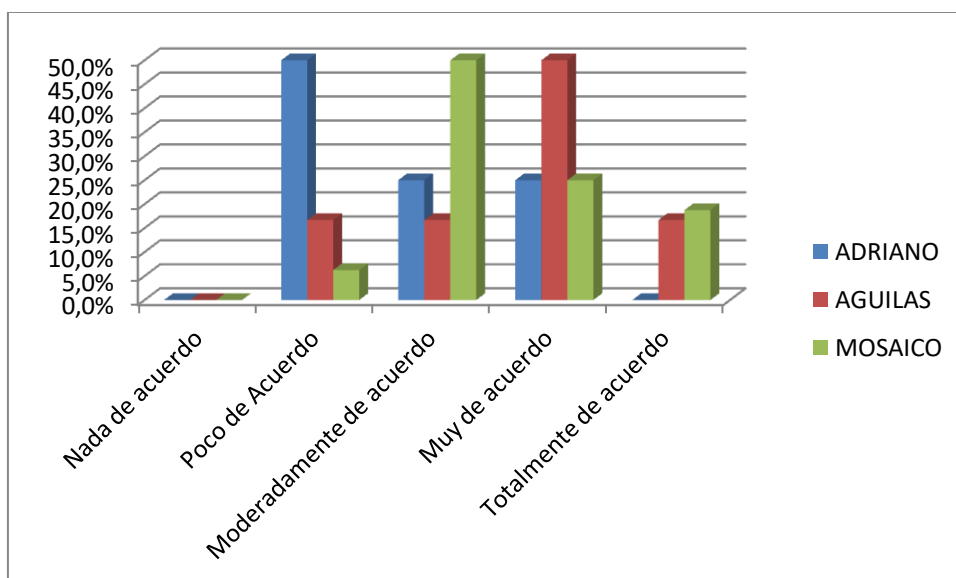


Gráfico 72. Porcentaje de respuestas a la pregunta P54: suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor. Segunda Oleada



Comparando los gráficos 73 y 74, en relación a la pregunta P55 (están dispuestos a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y/o compañeras) se observa que el CEIP Mosaico y CEIP Adriano

del Valle muestran sutiles diferencias. Aunque ambos plantean puntuaciones centrales sobre el 50%, CEIP Adriano del valle indica también estar poco de acuerdo con esta afirmación en un 28,6% mientras que CEIP Mosaico indica estar muy de acuerdo con la afirmación en un 23,5%.

Gráfico 73. Porcentaje de respuestas a la pregunta P55: están dispuestos a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras. Primera Oleada

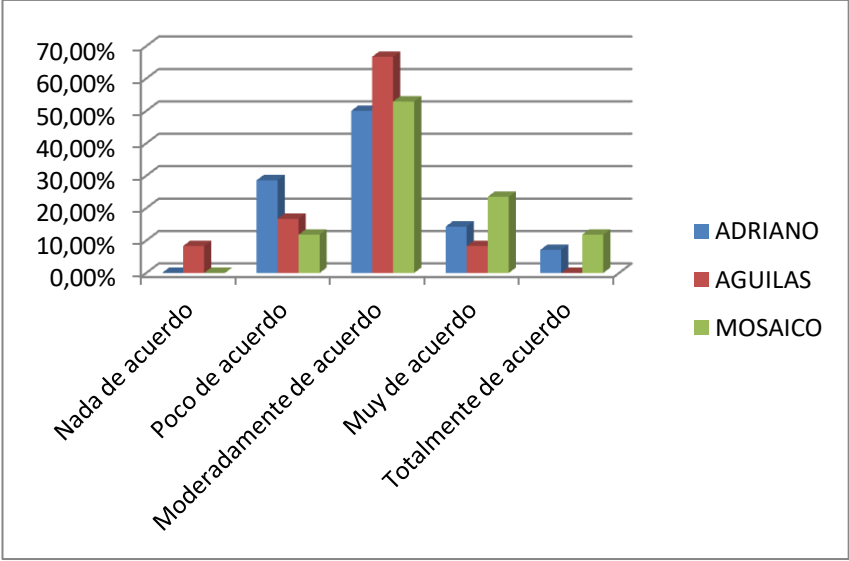
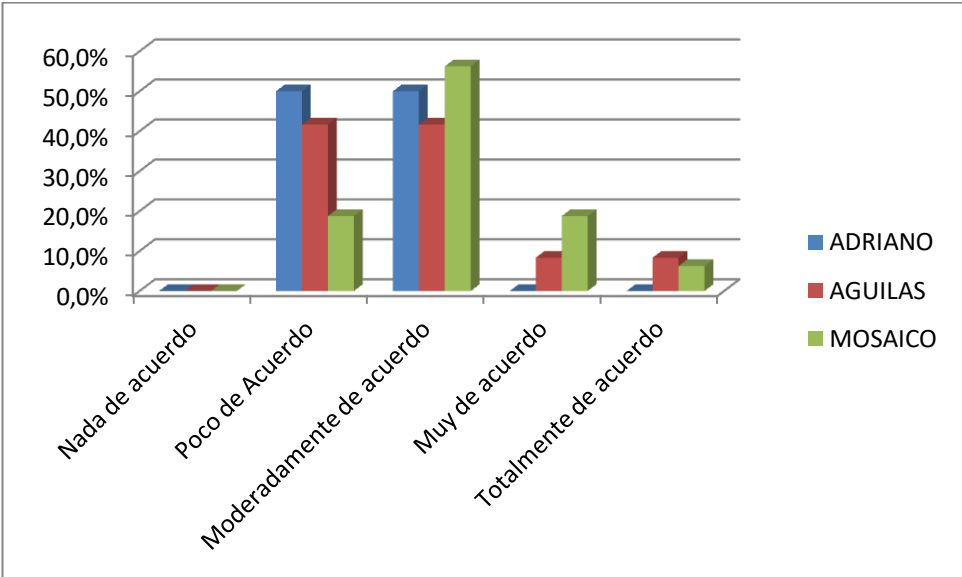


Gráfico 74. Porcentaje de respuestas a la pregunta P55: están dispuestos a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras. Segunda Oleada



En relación a la pregunta P56 (Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje) el 91,7% del profesorado del CEIP las Águilas se muestra poco o nada de acuerdo; el 66,7% del profesorado del CEIP Mosaico se muestra también poco o nada de acuerdo y en esta pregunta es el CEIP Adriano del valle el que tiene un mayor porcentaje de profesorado 57,2% que también tienen la misma opinión, poco o nada de acuerdo con la afirmación (Gráficos 75 y 76) .

Gráfico 75. Porcentaje de respuestas a la pregunta P56: saben cómo ayudar a sus hijos e hijas a realizar actividades de aprendizaje. Primera Oleada

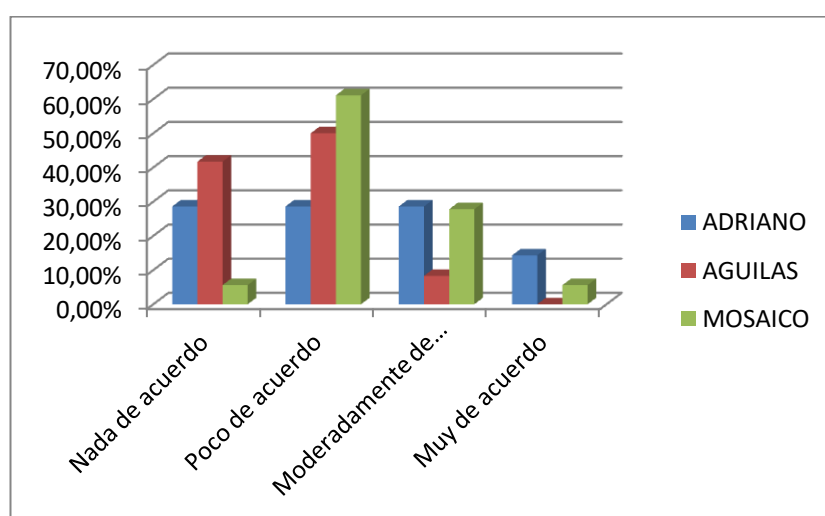
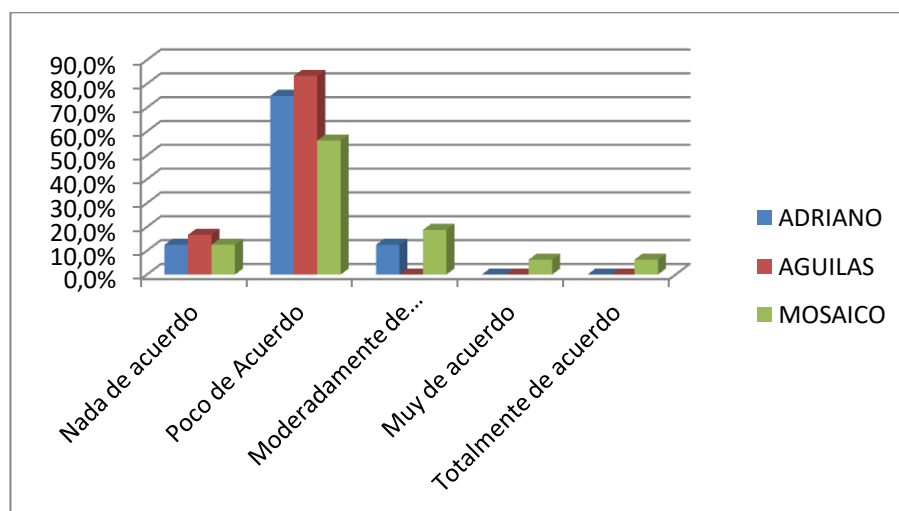


Gráfico 76. Porcentaje de respuestas a la pregunta P56: saben cómo ayudar a sus hijos e hijas a realizar actividades de aprendizaje. Segunda Oleada



En la segunda oleada todos los centros varían sus puntuaciones para mostrarse de manera más contundente poco o nada de acuerdo con las afirmaciones de esta dimensión. En general, el profesorado de los centros escolares percibe que estas familias no ayudan a sus hijas e hijos a resolver conflictos con otros compañeros o compañeras y no suelen realizar actividades de aprendizaje con ellos. Sobre si les cuentan a los profesores aspectos de su situación familias, solo CEIP las Águilas siguen manteniendo un porcentaje del 50% en la opción moderadamente de acuerdo.

5.1.3.3. La participación en general de estas familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos. (R-3)

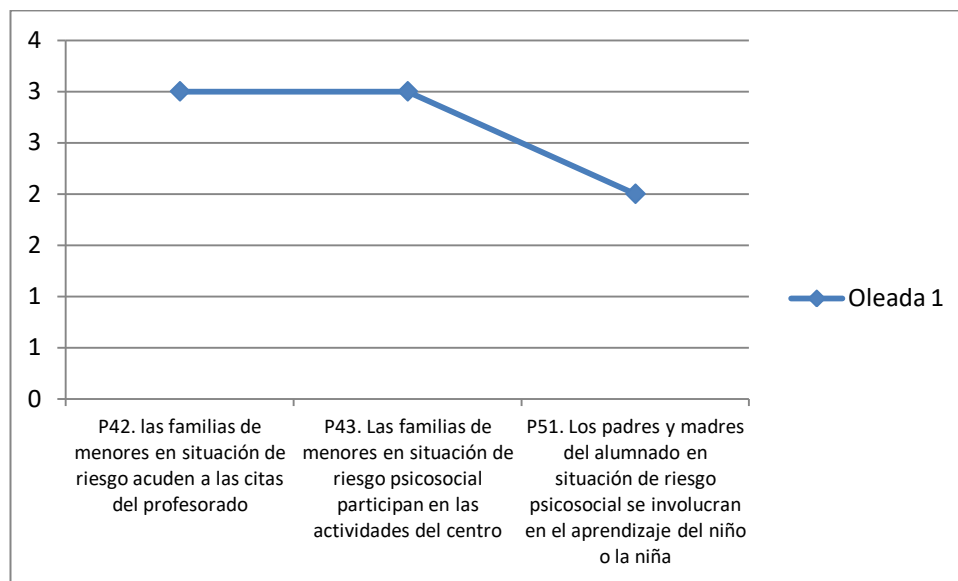
Preguntas:

- P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado
- P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro
- P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña

En esta última dimensión del estudio se pregunta sobre la opinión que el profesorado tiene del tipo de participación de estas familias en los centros y la percepción que tienen con respecto a su implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Para ello se han tomado las preguntas sobre la asistencia de estas familias a las citas del profesorado, si participan en actividad del centro y si creen que se involucran en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Atendiendo a los resultados de los valores medios dados a las afirmaciones de esta dimensión (Gráfico 77), se observa que el profesorado está moderadamente de acuerdo con que las familias de menores en situación de riesgo psicosocial acudan a las citas con el profesorado y con que estas familias participen en las actividades de los centros. Además, están poco de acuerdo con que se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Estos valores no han cambiado en la segunda oleada.

Gráfico 77. Valores medios de las variables de la dimensión R-3



No es posible establecer diferencias significativas entre las respuestas en función del sexo, la edad, los años de experiencia profesional o de docencia en el centro actual. Sin embargo estas preguntas correlacionan positivamente todas entre sí, de modo que las personas que opinan que las familias de menores, en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro, también opinan que acuden a las citas y se involucran en el aprendizaje de sus hijos. No obstante, la mayoría del profesorado opina, tal y como se ha visto anteriormente, que la participación de estas familias es baja en general.

La prueba no paramétrica indica que existen, para la primer oleada, diferencias significativas para todas las preguntas de esta dimensión (Tabla 42), excepto para la pregunta P51 (los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña), en función del tipo de centro. Por tanto, si parecen existir diferencias en la opinión del profesorado en cuanto a que las familias en situación de riesgo psicosocial acuden a las citas del profesorado y participan en las actividades del centro según el centro al que pertenece el profesorado. No obstante, en la segunda oleada (Tabla 43) el estadístico no es significativo para ninguna de las preguntas.

Tabla 42. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-3, oleada 1

Test Statistics ^{a,b}			
	P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro	P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña
Chi-Square	5,506	7,351	2,021
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,064	,025	,364

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Tabla 43. Resultados de la prueba no paramétrica para las variables de la dimensión R-3, oleada 2

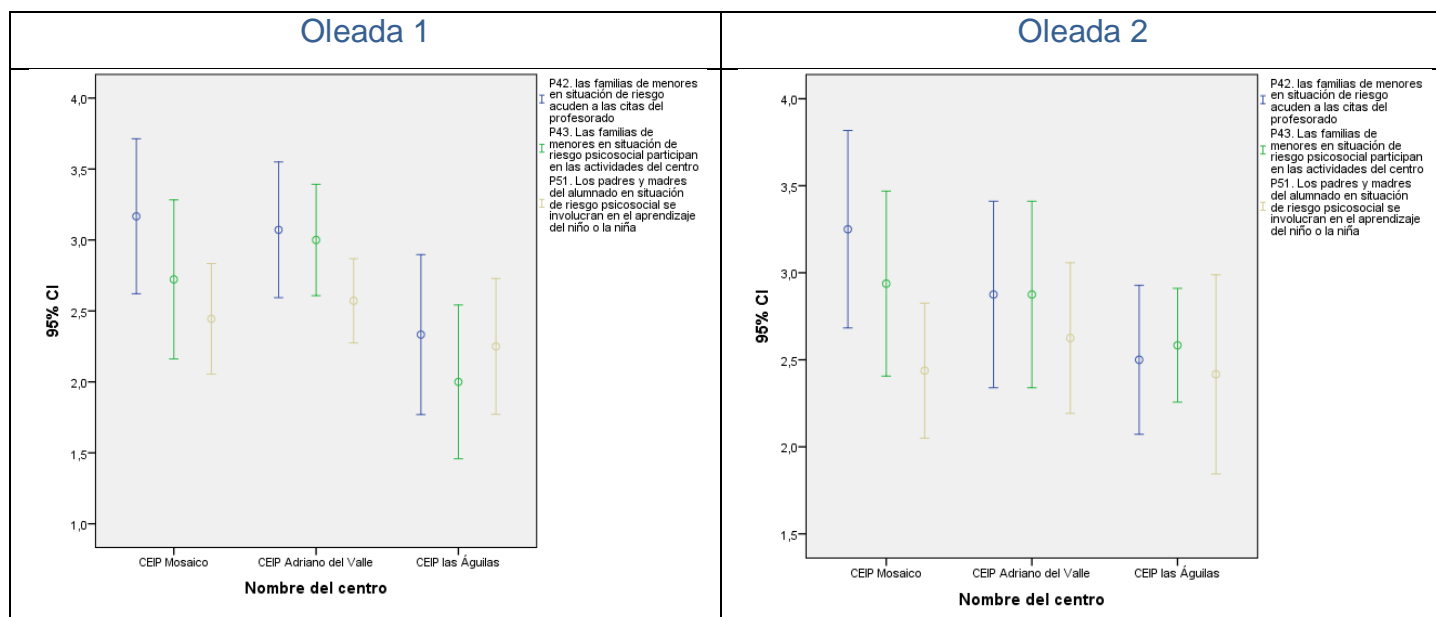
Test Statistics ^{a,b}			
	P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro	P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña
Chi-Square	4,208	,989	,882
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,122	,610	,644

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Revisando los datos en cuanto a las medias y desviaciones típicas de las preguntas de esta dimensión (Gráfico 78), correspondiente a la primera oleada, se observa que el profesorado de los dos centros de comunidad de aprendizaje, CEIP Adriano y CEIP Mosaico tiende a tener las mayores puntuaciones en la respuesta refugio (moderadamente de acuerdo) en las tres preguntas. En la segunda oleada no varían las puntuaciones pero si aumenta la longitud de las barras, indicando mayor heterogeneidad en las respuestas del profesorado.

Gráfico 78. Desviaciones típicas de la dimensión de la dimensión R-3. Participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos



En la Tabla 44, observamos que el colegio CEIP Adriano del Valle, se muestra levemente más positivo sobre la implicación de las familias en su centro. En las 3 preguntas se muestran moderadamente de acuerdo en un 57,1%, incluso un 21,4% están muy de acuerdo en que estas familias participan en el centro.

Estos resultados son similares a las respuestas dadas por el profesorado del CEIP Mosaico que comparte la opinión sobre participación de las familias en las citas del profesorado y la implicación que tienen en el aprendizaje de sus hijos. Dónde difieren levemente es en la participación, en general, de estas familias en el centro, ya que un 33,3% consideran que participan poco.

El CEIP las Águilas, centro que no es comunidad de aprendizaje sus valores están en torno al 33% moderadamente de acuerdo respecto a la pregunta de que los padres en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje de sus hijos o hijas la respuesta es que estan poco de acuerdo con un 66,6%.

Tabla 44. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos

P42	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P43	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	16,7%	5,6%	Nada de acuerdo	0,0%	33,3%	11,1%
Poco de acuerdo	21,4%	41,7%	16,7%	Poco de acuerdo	21,4%	33,3%	33,3%
Moderadamente de acuerdo	57,1%	33,3%	50,0%	Moderadamente de acuerdo	57,1%	33,3%	38,9%
Muy de acuerdo	14,3%	8,3%	11,1%	Muy de acuerdo	21,4%	0,0%	5,6%
Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	16,7%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	11,1%

P51	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	11,1%
Poco de acuerdo	42,9%	66,7%	38,9%
Moderadamente de acuerdo	57,1%	16,7%	44,4%
Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	5,6%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

Los datos de la segunda oleada (tabla 45) de la dimensión sobre la participación de las familias en situación de riesgo psicosocial no hace sino reforzar las opiniones que ya aparecían en la primera oleada, Aún así, es posible encontrar cambios sutiles.

Tabla 45. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos

P42	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P43	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	25,0%	58,3%	31,3%	Poco de acuerdo	25,0%	41,7%	43,8%
Moderadamente de acuerdo	62,5%	33,3%	25,0%	Moderadamente de acuerdo	62,5%	58,3%	25,0%
Muy de acuerdo	12,5%	8,3%	31,3%	Muy de acuerdo	12,5%	0,0%	25,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%

P51	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	6,3%
Poco de acuerdo	37,5%	58,3%	50,0%
Moderadamente de acuerdo	62,5%	16,7%	37,5%
Muy de acuerdo	0,0%	16,7%	6,3%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

Normalmente estos cambios parecen matizar un poco las posiciones, aunque sin cambiarlas sustantivamente. Por ejemplo, los resultados de la pregunta sobre la participación general de estas familias (P43), el porcentaje que en la primer oleada (Gráfico 79) indicaban que no estaban de acuerdo con la afirmación, se han trasladado a las opciones poco o moderadamente de acuerdo en el caso del CEIP las Águilas y CEIP Mosaico, en la segunda oleada (Gráfico 80).

Gráfico 79. Porcentaje de respuestas a la pregunta P43: Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro. Primera Oleada

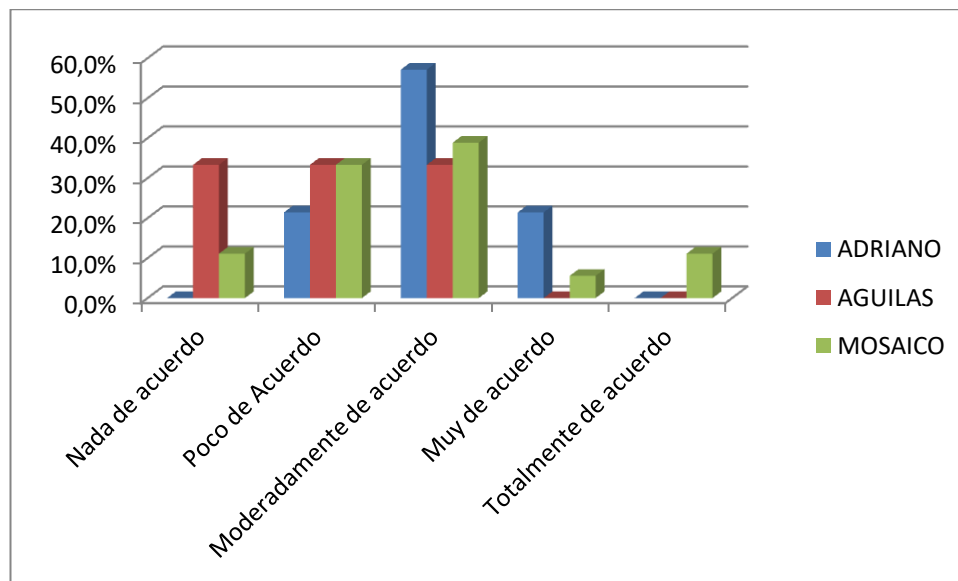
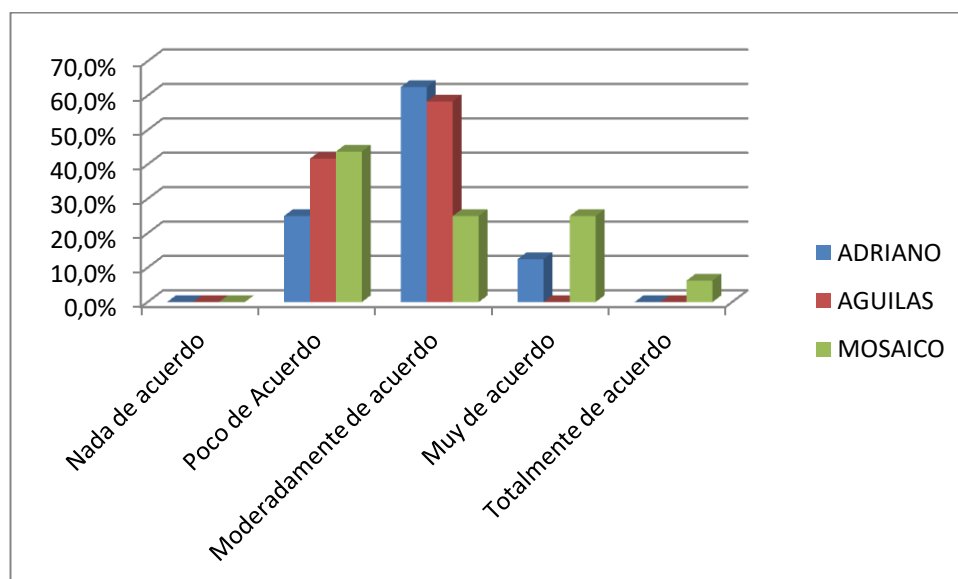


Gráfico 80. Porcentaje de respuestas a la pregunta P43: Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro. Segunda Oleada



Si comparamos la media de los resultados sobre participación entre las familias en general (dimensión 1) y las familias en situación de riesgo psicosocial (dimensión R-3), se observa que el profesorado, en general,

considera que las familias en situación de riesgo psicosocial participan en menor medida que las familias que no se encuentran en esa situación. El centro que ofrece una visión más negativa sobre la participación de las familias en situación de riesgo psicosocial parece ser el CEIP las Águilas, están poco o nada de acuerdo en que estas familias acudan a las citas del profesorado; están poco o nada de acuerdo en que participen en el centro y piensan que se involucran poco en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

5.2. HALLAZGOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

En éste apartado se presenta la relevancia de los datos obtenidos en los grupos de discusión. En la primera parte se presentan los discursos de las madres y padres del alumnado de los tres centros educativos, y en la segunda el discurso de las maestras y maestros del CEIP Mosaico

5.2.1. Grupo de discusión de padres y madres

Aunque la contextualización de los barrios donde se encuentran los centros escolares objeto de éste estudio ya se ha descrito en el capítulo de metodología, aquí se presenta una referencia de los mismos.

Los colegios están situados en zonas diferentes de Sevilla, aunque el CEIP Adriano del Valle y el CEIP Nuestra Señora del Águila comparten características sociodemográficas, en cuanto a la composición de la población ya que se encuentran en el mismo barrio de Sevilla, distrito Cero-Amate. La zona que muestra más diferencias es la que corresponde con CEIP Mosaico ya que este centro está ubicado en un pueblo de la zona metropolitana de Sevilla (Santiponce). Es necesario mencionar que los dos centros escolares ubicados en Sevilla, se acede a los mismos por demarcación de zona, mientras que en Santiponce no hay demarcación geográfica para asistir a cualquiera de los dos centros escolares que hay en el pueblo, las familias eligen el centro escolar libremente siempre que éste disponga de plazas.

Centrando el análisis de este apartado en el discurso de las familias que participaron en el grupo de discusión, se infieren diferencias interesantes entre las características de la población, según la percepción de las personas asistentes al grupo. El barrio de Santiponce, dónde se encuentra el CEIP Mosaico, se percibe como una zona con un nivel socioeconómico medio comparado con el nivel socioeconómico que tiene la zona del Aljarafe (que suele ser medio-alto). Según cuentan, la población ha pasado por una época dónde los índices de paro eran mayores de los que tienen actualmente y esto lo notan en que antes había más padres y madres desempleados que participaban en el colegio y cada vez hay más familias que indican estar trabajando y tener menos tiempo.

Los barrios al que pertenecen el CEIP las Águilas y el CEIP Adriano del Valle (Barriada Nuestra Señora del Águilas y Barriada de la Plata, respectivamente) forman parte del distrito Cerro-Amate. Las familias participantes perciben que la población en general de estos barrios cuenta con un nivel socioeconómico medio o bajo, tienen la sensación de que los índices de paro, sobre todo en el barrio de la Plata, han sido bastante elevados y aún se mantienen, aunque sienten que está habiendo poco a poco cierta mejoría. Las mamás que han participado del barrio Nuestra Señora del Águila creen que el paro en su barrio debe de ser menor porque indican que el principal problema por el que la gente no participa en las actividades de su colegio es porque están trabajando y no tienen tiempo; no obstante, en el discurso de estas mamás figura siempre el problema de la escasez de recursos de las familias de su barrio.

En los tres zonas parece haber un porcentaje importante de población inmigrante, aunque dónde se percibe de manera más mayoritaria es en el CEIP las Águilas, ya que parece ser que todo el alumnado inmigrante se concentra en la misma aula dificultando el ritmo general del grupo al no compartir el idioma y tener que ralentizar las explicaciones, al menos así lo expresan las mamás del CEIP Las Águilas.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Porque, claro, es como dice la profesora, porque yo hablo con la profesora porque yo me pongo con mi hijo, y me dice “Eva, es que no puedo más, es que date cuenta que es que yo tengo más de la mitad de la clase extranjeros, con lo cual, si de por sí les cuesta esta lengua, imagínate enseñarles”.

Sin embargo, el número de personas inmigrantes del CEIP Adriano del Valle no parece generar ningún problema en las aulas, en este caso, la dirección los han organizado de otra forma además del carácter inclusivo y la forma de trabajar en el centro.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: en nuestro cole que tiene muchas personas de fuera que incluso hay familias marroquíes que se visten de pastorcito los niños o de nazarenos [...] que participan en fiesta católicas digamos, en fiestas cristianas y que están dispuestos a participar y que ellos mismos no entienden como no dejan hacer algo tradicional, que ellos entienden como una tradición.

5.2.1.1. Caracterización de los colegios con Comunidad de Aprendizaje

En este apartado no se trata de explicar de manera técnica en qué consiste un colegio que es Comunidad de Aprendizaje, sino en recoger las opiniones y percepciones de las familias sobre lo que ellos y ellas entienden que es y lo que no es.

La característica más mencionada y más representativa de lo que es un colegio con Comunidad de Aprendizaje, según las familias del estudio, es que los centros se convierten en **espacios abiertos a la participación**. Aunque cuentan con un orden y una planificación en la intervención de las familias, permiten que padres y madres puedan incorporar sus ideas y sugerencias a las actividades diarias de los centros.

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: se convierte en un colegio de puertas abiertas donde los padres entran como si fuera, ya te digo, como si fuera su casa [...] Nuestro colegio es dónde los padres podemos participar activamente en las clases. Yo puedo ir 2 días a la semana, 1 día, lo que me quiera apuntar. Entonces tenemos eso, que es entrar en las clases, habemos diferentes padres, diversidad, alumnos de diversidad, profesores, abuelos, quien quiera pueda entrar, tiene las puertas abiertas para poder entrar

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, el portero que, nos han cambiado de portero hace un par de años, venía de un colegio que era como el de ustedes [SE REFIERE AL COLEGIO LAS ÁGUILAS SIN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE] que no tenía comunidad de aprendizaje, y el primer día cuando empezó a ver entrar a las madres el hombre dice “¿dónde va? ¿dónde va la gente de aquí?” y el director “no, no, no Antonio tú tranquilo que es que aquí las madres pueden entrar, esto no es, esto es normal”

Esto les lleva a pensar que las escuelas abiertas permiten incorporar otros valores a la enseñanza relacionados con **el comportamiento cívico, la colaboración y el trabajo en equipo**. Además de que es posible realizar más actividades diferentes en el aula. Por ejemplo en el espacio de clase destinado a los grupos interactivos, principal actividad en la que los padres y madres colaboran, el alumnado se subdivide por grupo más pequeños y trabajan con cada padre o madre voluntario/a la actividad que ellos y ellas han preparado.

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Tenemos un día fijado, yo voy los martes a segunda hora [...] las clases se dividen en 4 o 5 grupos que están sentados y cada persona del grupo se sienta con esos niños. Entonces, en 1 hora se trabajan 5 temas diferentes, de lengua o matemáticas, cada día son diferentes, yo voy a lengua siempre [...] es mucho más enriquecedor porque en 1 hora se hacen 5 actividades, que a lo mejor se podría hacer 1, porque es como si fueran 5 profesores en vez de 1.

HOMBRE CEIP MOSAICO: “oye, yo puedo participar aunque no sea todavía... que no esté mi hija todavía allí a ver cómo funciona aquello y demás”, dice “si ningún problema”. Y fui a una clase y aquello era estupendo, es más, lo que son los grupos interactivos son varios bloques de mesa ¿vale? Y están por grupo ¿vale? Por grupo de trabajo [...] y te das cuenta de que entre ellos mismos se ayudan

Los grupos interactivos son la actividad estrella para las madres y padres, resulta ser una de las actividad más innovadoras de las Comunidades de Aprendizaje y que mejor aceptación tiene por parte de los menores y las familias. Más adelante se detallarán algunas de las ventajas que tanto las familias como los docentes asocian a esta actividad. De forma general cabe mencionar su potencial como espacio de participación, ya que se llevan a cabo semanalmente y su flexibilidad permite que familias con diferentes circunstancias consigan adaptarse en algún momento a alguno de estos grupos. Por otro lado cabe destacar el impacto positivo que parece tener sobre el alumnado en cuanto que resulta una actividad novedosa que les hace mantener la atención en aquello que se propone y fortalece vínculos entre sus padres y madres. Las y los docentes también sienten que son más comprendidos por las familias al observar la dificultad que entraña su profesión y también facilita la creación de un vínculo entre profesorado y familias que mejora la comunicación entre ellos.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo creo que algo que tiene buenísimo la comunidad de aprendizaje es que involucra mucho a la familia y a la familia se le da a lo mejor el valor que tiene la educación, el valor que tiene el docente, el valor que tiene la dirección. El trabajo que hacen estas personas es que es tremendo

Además del cambio que puede suponer para el profesorado y el alumnado contar con la participación de las familias en el aula, otro aspecto muy destacado ha sido la metodología de trabajo que se emplea en los centros con Comunidad de Aprendizaje, centrada en la **comunicación dialógica**, que busca aportar herramientas al alumnado (y a la comunidad en general) para expresar ideas, llegar a acuerdos y resolver los conflictos.

MUJER 2 CEIP MOSAICO: para mí la comunidad de aprendizaje no es solo los grupos interactivos [...] es que la forma de resolver los conflictos, de convivir en el colegio, de ayudarse, de resolver problemas, de llegar a la base de todo, eso para mí es lo, para mí es muy importante [...] Allí no tratan, no discriminan [...] Como los alumnos se comportan, como participan, como la inquietud, es que no tiene nada que ver. Después, el lema allí siempre lo importante es el diálogo y resolver el problema y hablar [...] eso lo tenemos nosotros hace tiempo, está el club de los valientes o somos una piña, tienen que ayudarse. Es que, ya no es solo que yo vaya a ir un día a la clase, es que todos los días, todas las semanas se trabaja de una forma especial

MUJER 2 CEIP MOSAICO: y tratan a los niños como personas y los enseñan a que traten a las personas y que ayuden

Otro factor que destaca es la **integración** que la metodología empleada en las Comunidades de Aprendizaje consigue a la hora de trabajar con menores de diferentes perfiles, procedencias, rendimiento académico entre otros. Al menos así lo experimentan las familias con menores en colegios que son Comunidad de Aprendizaje, además de que sus explicaciones contrastan con las experiencias narradas por las madres que tienen a sus hijos en un colegio sin Comunidad de Aprendizaje.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: este tipo, este tipo de comunidad es a lo mejor más integradora ya no solo con el nivel académico, sino que tú, por ejemplo, hay un niño que no habla español, hay un niño que es más torpe o que tiene dificultades especiales o un niño que acaba antes o, por ejemplo, las niñas, simplemente que las niñas suelen evolucionar más rápido que los niños se les suele ver a la hora de aprender a escribir o leer o colorear lo hacen antes que los niños . Bueno, pues yo he visto por ejemplo como las niñas, en la clase, cambiaron a las niñas de mesa para que

estuvieran no todas las niñas juntas y demás, simplemente porque los niños estaban a su bola, no prestaban atención [...] Guiando las niñas a los niños, simplemente esa diferencia de las niñas mezclarla con los niños ya hace que el grupo sea más homogéneo

Sobre la organización de la **participación de las familias**, las personas asistentes al grupo explican que los colegios con Comunidad de Aprendizaje ofrecen diferentes vías a la participación. En cuanto a la toma de decisiones interna, estos colegios se han estructurado en comisiones mixtas, formadas por docentes, dirección, familias e incluso alumnado. Al parecer, se crean tantas comisiones como asuntos tienen que ser tratados en el centro (huerto, convivencia, conflicto, infraestructuras, actividades). Éstas mantienen una relación estrecha de colaboración con el AMPA de cada colegio. De este modo, los asuntos que tienen que ser tratados en el colegio, se trasladan de la dirección a los responsables de cada comisión, dentro de las comisiones se debaten las cuestiones entre las familias y se devuelve las propuestas a la dirección.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Hay comisiones, por un lado está el AMPA o el AFA en este caso y que hace las gestiones y todo, igual que cualquier AFA pero luego también están las comisiones. Allí tenemos comisión del huerto, todas las comisiones son para gestionar un poquito el centro... y hay, puede participar alumnado, padres o familiares, docentes con dirección incluida entre los docentes y se supone que lo que se hace en una comunidad de aprendizaje es que todos los niños, todas... no hay estatus y que todas están al mismo nivel. El director no mandas más que, bueno, a ver, que todas las opiniones se escuchan por igual

HOMBRE CEIP MOSAICO: Estuve en una reunión en uno y en una reunión en otro [se refiere a los 2 centros de Santiponce] y digo “vaya al que vaya va a aprender” pero digo “si encima en este me dan la oportunidad de involucrarme, de estar ahí, de participar en el AMPA, en las comisiones

Este sistema de participación se completa con otras actividades como los grupos interactivos, antes mencionados, y otras actividades que parecen que han tenido un éxito menor (medido en menor participación de las familias) como son las tertulias literarias de adultos. Las madres y padres de los centros

que son Comunidad de Aprendizaje comparan su experiencia de participación con lo que creen que ocurre habitualmente en colegios que no son Comunidad de Aprendizaje y destacan la importancia del trato humano que el profesorado de sus centros les ofrece a ellos y a sus hijos e hijas.

MUJER 2 CEIP MOSAICO: yo he entrado en las clases del otro colegio, o sea, y yo he estado en las clases cómo tratan los profesores a los alumnos... no tiene nada que ver, o sea, es que

HOMBRE CEIP MOSAICO: No como niños

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Como los alumnos se comportan, como participan, como la inquietud, es que no tiene nada que ver. Después, el lema allí siempre lo importante es el diálogo y resolver el problema y hablar

MUJER 2 CEIP MOSAICO: y tratan a los niños como personas y los enseñan a que traten a las personas y que ayuden

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero ¿Quién?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Los mismos maestros, o sea, los maestros

Precisamente esa **relación entre profesorado y familia** la describen como más cercana, constante y de mayor confianza. Consideran que los Colegios con Comunidad de Aprendizaje incorpora a las familias como un pilar más dentro de las aulas y eso permite generar unos vínculos con el profesorado que redundan positivamente en la mejora de la comunicación.

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que ya tienes un vínculo cómo de amistad con la maestra porque la vas viendo todas las semanas.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: tú no le dices a la profesora lo que tiene que hacer pero sí que le comentas más o menos “oye, esto tal, esto tú no crees que iría mejor así o tal”

A pesar de que la participación de las familias es muy importante en los centros con Comunidad de Aprendizaje, la piedra angular de todo este sistema parece ser que la dirección del centro y el equipo docente **quieran apostar por esta metodología**, ya que supone una carga extra de trabajo para ellos y ellas,

además de que tienen que estar convencidos de las bondades de esta forma de trabajar.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: lo tienen que querer todos los profesores sino no puede ser

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Por ejemplo, creo que en Amate hay, bueno, bueno, hay zonas que son como que están más mal vistas o zonas que, pero ¿qué tipo de maestros eligen esos colegios? Los que se implican, los que de verdad les gusta, los que participan [...] Los que tienen vocación, por eso pueden hacer allí una comunidad de aprendizaje

Las participantes del centro sin comunidad de aprendizaje hacían referencia a la imposibilidad de implantar este sistema en su centro escolar, primero por la poca implicación de la dirección del centro en realizar actividades nuevas que impliquen la participación de personas ajenas al centro y también por el desinterés de las familias.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: es que no permiten tampoco [se refiere a que el profesorado no permite entrar en las clases] [...] lo que dicen es que... distraemos a los niños.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pero, vamos, yo creo que ese sistema en nuestro colegio no funcionaría, ¿eh? te lo digo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: lo tienen que querer todos los profesores sino no puede ser

Un factor que parece generar diferencias en cuanto a la cantidad y calidad de la participación de las familias en los centros es la comunicación. Ambos modelos de centro comparten canales de comunicación entre las propias familias y el centro como son las agendas o notas, espacios que el profesorado y las familias aprovechan para informar sobre la evolución del niño o la niña, o algún hecho puntual.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: las agendas son muy importantes Inma, que el profesor se comunique con los padres con las agendas “hoy a estado nervioso” o “no hace nada en clase” eso es fundamental, o sea, si yo no sé que mi hijo no está haciendo nada en clase, yo a mi hijo, yo le puedo preguntar lo que quiera

MUJER 2 LAS ÁGUILAS: la agenda “hoy ha estado no sé qué”, yo te firmo la notita y tú cuando puedas la vas leyendo

También se **emplean las redes sociales**, fundamentalmente WhatsApp, pero sobre todo entre las familias. En algún momento comentan que también el profesorado ha formado parte de estos grupos pero finalmente se salían. Según explica una madre del CEIP Mosaico aún queda una profesora en el grupo de whatsapp de una de sus hijas y también una profesora del CEIP las Águilas.

HOMBRE CEIP MOSAICO: Estamos, estamos un grupo de whatsapp, hay es dónde se comunican todas las cosas que se van a hacer en el día o si hacen falta padres para un grupo se mandan en el whatsapp.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No sé si es que todos trabajan por la mañana, pero allí la señorita manda un whatsapp “necesito a 2 mamis para leer un cuento”...

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: en mi cole no, en mi cole los profesores no dan los teléfonos [...] La profesora no está en clase para contestar el whatsapp ni va a estar en su tiempo libre para contestar el whatsapp

El AMPA, junto con las madres o padres delegados de clase también debiera ser un canal de comunicación adecuado, pero existen diferencias entre colegios con y sin Comunidad de Aprendizaje sobre cómo interactúan las AMPAs con las familias. Parece que la comunicación funciona con éxito en los colegios que son Comunidad de Aprendizaje, en el caso del CEIP las Águilas se indica que el AMPA son tan pocas personas que parece no funcionar este sistema ni tampoco el de la delegada de clase y es la profesora la que se comunica por whatsapp directamente con las familias. En el caso de este centro la falta de participación de las familias está afectando directamente ya que piensan que es posible que para el próximo año no cuenten con personas para llevarlo y se pierda éste canal de comunicación con el centro.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: [SE REFIERE A LA PROFESORA DE LA CLASE DE SUS HIJO], pero eso es cuando tiene que notificar “necesito a 2 mamis” “necesito, mira hay una excursión voy a entregar

este papel". Es decir, que ella lo único que participa es para informarnos a nosotros

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: [...] Nosotros tenemos una delegada de clase que es la que siempre la que informa a los demás padres [...] Porque en mi clase, como son 6º ya no hay grupo de whatsapp, no tenemos grupo de whatsapp, lo que tenemos es 1 delegada y nos comunicamos entre la delegada la que si es si, y el caso es que como yo soy la presidenta y estoy siempre dentro, claro, todos los padres están más tranquilos de que saben que yo y me preguntas siempre también "niña que hay una excursión, ¿qué se va a hacer?"

HOMBRE CEIP MOSAICO: Estamos, estamos un grupo de whatsapp, hay es dónde se comunican todas las cosas que se van a hacer en el día o si hacen falta padres para un grupo se mandan en el whatsapp. Después, cuando van a entrar los niños, si te hace falta hablar con la profesora puedes hablar en un momento

Pese a que hay muchos elementos positivos sobre la **comunicación entre familias y profesorado/dirección**, en el discurso de las familias con menores en centros que son Comunidad de Aprendizaje, han surgido conflictos en la comunicación en casos de acoso escolar, que se fundamentan en falta de información de cambios preventivos de aula en **relación a la eventualidad del profesorado y debilidad en la gestión de las sustituciones del profesorado**. Estas aportaciones inducen a relacionar la comunicación centro-familias a la estabilidad laboral y las relaciones laborales en el centro.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: yo estaba trabajando, yo la dejaba, la recogía, yo pedía siempre trimestralmente una tutoría a mitad de trimestre, [...] y tanto en la entrega de notas como en las tutorías estaban todo perfecto, la entrega de notas de final de curso estaba todo perfecto, también era una sustituta porque estaba embarazada y se había dado de baja, [...] el jefe de estudios estaba de baja en esa fecha que hicieron los cambios, que pidieron a la Consejería los cambios y cuando me lo explicó el jefe de estudios lo que había pasado yo me quedé anonadada, entendí entonces porque mi hija no dejaba de llorar para ir al cole, porque no nos dejaba, no sé qué, cosa que [...] Me lo dijeron, que había habido una mala comunicación, que no se tenían que haber hecho así las cosas y me lo dijeron, eso sí, pedí que siempre que hubiera algún cambio de comportamiento tanto de la mía como del niño que se pusieran los medios para comunicarlo con los padres, por si hubiera algún problema en casa o en el colegio, para investigar un poquito más. Y luego, ya empezaron en el curso siguiente todo el protocolo del acoso y todo eso

Comparando los discursos de personas participantes se observan **diferencias claras sobre la opinión que tienen de la comunicación**. Por ejemplo con respecto a la relación que establecen con la dirección, las familias del colegio las Águilas demuestran tener una relación menos fluida y cercana con la dirección del centro.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: es que el colegio mío el problema es la directiva [...] El problema que ahí hay empezando... la directora... la directora es la que pone la palabra no y la palabra discriminación lo primero y ya después venga lo que venga

En contraposición, las familias de los centros con comunidad de aprendizaje muestran cercanía y familiaridad en el contacto con la dirección de los centros. En sus discursos no aparece ningún comentario crítico a cerca de la labor de la dirección de sus centros, muy al contrario, cuando se han hecho alguna referencia ha sido para plantear alguna situación en la que tuvieron que comunicarles algo y lo plantean de manera natural, como si fuera algo cotidiano para estas familias.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Por ejemplo, a mí o será también porque yo tengo mi manera de ser y a mí no me gusta ni abordar nunca al profesor o preguntarle o entrar un momento o antes de empezar la clase preguntarle, pero es también mi forma de ser, pero ellos son muy cercanos todos, toda la dirección

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero vamos a ver, ¿eso no lo pueden hablar ustedes en el Consejo Escolar y en todos los sitios? No lo ves, eso en mi colegio se habla

También se encuentran diferencias sobre la forma en la que se **implican las familias en la toma de decisiones del centro**, por ejemplo, en relación a cómo organizar al alumnado dentro de las aulas para favorecer la colaboración entre ellos.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero eso son decisiones del maestro no más [...] Él es el que tiene que poner los niveles, él es el que tiene que decir “vamos a ver, vamos a hacerlo juntitos, no yo” [...] Los que organizan la clase, cómo organizan los niveles, yo no le voy a

decir “tú te vas a poner”, porque a lo mejor esa niña está en la media de que no lo es, si ella le ayuda a mi hijo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: la diferencia con la comunidad de aprendizaje es que si yo detecto algo que no está funcionando bien yo, la profesora está todos los días con ellos, pero... a lo mejor lo detectas tú [...] Pues, en un colegio hermético no te enteras, en un colegio en el que tú estás más implicado, más implicado [...] en un colegio en el que puedes entrar más, preguntas a la profesora

Las familias con menores en centros que son Comunidad de Aprendizaje ven con naturalidad que **las familias puedan detectar incidencias y ofrecer soluciones** por dos motivos fundamentales: porque están dentro de las clases más tiempo y pueden ver cosas que al profesorado se le puede escapar y porque han construido una relación con el profesorado que permite que los profesionales escuchen y tengan en cuenta las propuestas de las familias.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero, claro, eso es, detectar lo que decía antes, detectar un problema que a lo mejor el director ni se entera, [...] pero es que no se entera de lo que está pasando en su cole, que seguramente será eso. Hay un problema, el que se entera es el padre, el monitor, cuando tú recoges al niño, el monitor te lo dice, tú lo hablas con el monitor “¿cómo lo podemos solucionar?” A lo mejor el monitor, el que te da la solución es el monitor, “es que aquí si hubiera esto se solucionaría”, pues tú lo trasladas al siguiente eslabón y así se llega a una solución, porque como no sea así

No es posible establecer con claridad si las madres del CEIP las Águilas se sienten igual de cómodas que el resto de padres y/o madres a la hora de exponer incidencias que ven en el centro y soluciones a las mismas, ya que demuestran haber tenido menos oportunidades para estar con sus hijas e hijos en las aulas para poder detectarlas. No obstante, si nos centramos en las ocasiones en las que han narrado alguna conversación con el profesorado es posible inferir que, a pesar de que existe lo que parece ser una relación cordial, ambas madres no sienten que sus necesidades sean escuchadas.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Y me dijo. Pues yo hablé con la profesora y me dijo la profesora que bueno, que ya este año no se podía hacer nada por el tema de que ya estaba el ciclo y que... que para el año que viene ya sí cambiaba y le dije “voy a esperar al año

que viene, como no, al directora, ahí va arder Troya, porque yo le voy a meter fuego” porque si no me voy a delegación

Otra de las madres del CEIP las Águilas dice no sentirse cómoda cuando está en la clase con su hijo. Por supuesto con los datos recogidos no sería posible determinar a qué se debe esta incomodidad

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo por ejemplo, no quiero entrar en el colegio con mi niño porque yo me pongo muy nerviosa, yo le genero a lo mejor más, y yo prefiero no entrar, con eso te digo [...] Yo el día de navidad lo pase fatal, pero porque ese día “oye no Adrián, pues tú no juegas” y yo ver a mi niño a lo mejor así, pero me dice la seño “esto no es todos los días” y ya está, yo prefiero no ir

Pero sí se corrobora que las madres del CEIP las Águilas plantean menos opciones para participar en las clases con sus hijos/as y, por otro lado, demuestran no estar totalmente informadas de los procedimientos que están a su disposición.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Que es lo que yo he dicho antes, que en mi cole no hay comunicación

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero, si yo tengo algún problema ¿dónde tengo que ir? ¿Yo tengo que ir a ellos a preguntarles “oye qué está pasando”? o ¿el colegio tiene que mandar un comunicado? Pregunto, es que no lo sé, ¿cómo va eso? [...] bueno, vamos a expulsar a un niño no, pero cualquier cosa que pase, es que yo no he recibido en mi vida nada que esté pasando en el cole y yo prefiero enterarme por un comunicado privado en mi casa, sin nombre y apellido, lógicamente

En general, en lo concerniente a la comunicación y participación entre familias, dirección y profesorado, se encuentran diferencias entre las familias en función de si sus hijos o hijas pertenecen a colegios que son Comunidad de Aprendizaje y los que no. Tanto las familias de los CEIP Adriano del Valle y CEIP Mosaico parecen contar con más vías de acceso al centro, justificada en una mayor implicación de la dirección en ofrecer estas posibilidades y porque el profesorado parece estar más convencido en la necesidad de la asistencia de las familias. El aumento de espacios de comunicación con el profesorado parece incentivar a las familias a seguir asistiendo a los centros, así como el

que observan que su presencia tiene impacto en la toma de decisiones del centro. Las madres del CEIP las Águilas presentan una menor implicación y participación en las aulas no solo de ellas mismas, sino también del resto de familias que conocen y describen a una dirección y profesorado poco receptivo a la asistencia de madres y padres en las aulas.

No es posible establecer una relación directa entre la metodología que emplean los colegios con Comunidades de Aprendizaje, el aumento de la participación de las familias y la mejora de la comunicación entre todas y todos los actores implicados (profesorado, dirección, familias y menores); pero, al menos en el análisis de este grupo, se observa que la familias con hijos e hijas en centros que son Comunidad de Aprendizaje tienen una comunicación más fluida y contante con los diferentes profesionales de los colegios, coincide que participan de diferentes formas en sus colegios y creen que esto se debe a la metodología que aporta la Comunidad de Aprendizaje.

5.2.1.2. Diferencias en la participación de las familias

Uno de los principales rasgos de las Comunidades de Aprendizaje es la participación de las familias dentro de las aulas. En este apartado interesa conocer la opinión de las familias en relación a dicha participación, tratando de determinar si existen diferencias entre los colegios que son Comunidad de Aprendizaje y los que no son.

Al **comparar de manera general** se obtiene que las familias de los colegios Adriano del Valle y Mosaico perciben tener en sus centros más actividades y mayor asistencia de las familias, mientras que las madres del CEIP las Águilas consideran que en su colegio no se participa.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre, pero la fiesta es digamos masivo, va todo el mundo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: “Rosa, qué de madres tienes en el grupo interactivo, es que” suele funcionar muy bien, verás, la fiesta claro, suele ir todo el mundo, los padres van más a la fiesta, es que eso

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: La fiesta de fin de curso es dónde se ve a todos los padres y a todos, pero porque es lógico ¿no? los bailes de los niños

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: yo sí echo de menos y además, no solo soy el único al que le ha dolido mucho es que por la legislación sobre el tema de las fiestas religiosas, antes había mucha implicación de todas las familias en las fiestas de Semana Santa y navidad, por ejemplo y ahora por el tema de que tiene que ser una educación laica y demás, se hayan suspendido cosas como por ejemplo poner un Belén.

De hecho, al menos una de las mamás del CEIP las Águilas explica que no le resulta agradable participar en las clases porque lo pasa mal cuando ve cómo se comporta su hijo.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo por ejemplo, no quiero entrar en el colegio con mi niño porque yo me pongo muy nerviosa, yo le genero a lo mejor más, y yo prefiero no entrar, con eso te digo [...] Yo el día de navidad lo pase fatal, pero porque ese día “oye no Adrián, pues tú no juegas” y yo ver a mi niño a lo mejor así, pero me dice la seño “esto no es todos los días” y ya está, yo prefiero no ir

Los padres y madres de todos los centros coinciden en admitir la **dificultad de involucrar a las familias** en las actividades y a veces ocurre que son siempre las mismas personas las que acuden a todas ellas, aunque la actitud más pesimista sobre la participación se encuentra entre las madres del CEIP las Águilas.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: la de fin de curso es la única que se llena. Allí no se participa en nada [...] Si yo viera a alguien más implicado yo sería la primera, pero como no las hay pues no me da la gana

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: hay muy pocos socios en el AMPA

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: nosotros es que no participamos [...] Es que nuestro colegio es así [...] No sé si es que todos trabajan por la mañana, pero allí la señorita manda un whatsapp “necesito a 2 mamis para leer un cuento”... [...] Y no hay, pero no hay un whatsapp en toda la clase “estoy trabajando”, “estoy trabajando”, “estoy trabajando” y siempre vamos las mamás de siempre, nada más, nada más [...] Será que nuestro colegio es dónde trabaja todo el mundo, mira que suerte [UTILIZA EL TONO IRÓNICO] está todo el mundo trabajando, todas las madres

HOMBRE CEIP MOSAICO: Evidentemente antes yo estaba parado y estaba más implicado, eso sí lo reconozco porque tenía más tiempo, podía estar con la condición

Incluso al final hay un padre que pregunta a las madres del CEIP las Águilas si había hecho alguna vez una sugerencia a las profesoras de las clases de sus hijos para realizar alguna actividad. Confiesan que nunca lo ha hecho y se queda en el aire la idea de que a lo mejor si lo plantearan al final el profesorado no se mostraría tan reacio a que las familias participaran más en las clases.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: tú puedes decir en infantil “oye, que mañana voy a preparar” aunque no es aula interactiva “mañana yo voy a preparar un teatro de sombras porque yo quiero” y si la profesora no te pone pegas pues tú preparas el teatro de sombras y se lo haces a los niños y los niños flipan contigo, incluso puedes trabajar con tu propio hijo en casa hacer el trabajo de sombras mañana, puedes trabajar con los niños en clase lo que vas a hacer y lo haces después y ahí es donde verdaderamente la gente se enamora de eso, para conseguir gente para implicar en esto es ahí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y una vez que ya entras ahí, ya no te vas, ya sigues y sigues y sigues, hasta

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: En infantil y en infantil no puedes tú, digamos, decir, me gustaría preparar algo para la clase, igual que, leer un cuento o hacer otra cosa

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Nunca lo hemos propuesto tampoco

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: nunca

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: A lo mejor si lo propone

Aunque no es posible establecer una relación causal que establezca el impacto de la metodología de la Comunidad de Aprendizaje en valores que activen la participación (compromiso, colaboración, cooperación, etc.) se observa que, para estos casos, las madres del colegio sin Comunidad de Aprendizaje se muestran menos **solidarias** a la hora de hablar de los esfuerzos que supone participar en los colegios. Tratan de justificar la falta de implicación de las familias en que suelen ser siempre pocas personas y casi siempre las mimas las que se sacrifican por el resto y consideran que eso no es justo.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo te voy a decir una cosa, yo soy madre ¿eh? pero yo tampoco estoy dispuesta a moverme ahí por todas y sin más [...] yo no voy a para arriba, para abajo, gastando mi tiempo para que haya ahora 50 socios [...] Con el rollo de no hay dinero, no hay dinero. Aquí sabemos todos quien tiene dinero, son 10 euros al año y yo tampoco me voy a partir la cara ahí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: El tema del AMPA es que se involucra la gente muy poco y encima, encima exigen cuando entre comillas no tienen derecho porque es que no pagan ¿vale? Porque si por ejemplo yo, que yo he pagado el AMPA y a mí me da la señorita, el finde... ahora en navidades, el típico de esto del frigorífico con la foto de mi hijo solo “es que a ti te lo han dado”, “no, perdona es que yo pago el AMPA” es que yo he tenido que pagar un calendario de mi hijo igual que tú, la diferencia es que yo he pagado el AMPA y en algo creo yo, creo [...] que me tengo que beneficiar, es que entonces la palabra, como tú has dicho antes de discriminación, me siento a mi hijo discriminado ¿no?

Sin embargo, la posición de las madres y padres de los dos centros en comunidad de aprendizaje es completamente diferente en cuanto a la **implicación de las familias en el centro y en la gestión de los AMPAS** (o AFA [Asociación de Familias del Alumnado] en el caso del CEIP Mosaico). En estos centros los padres y madres asumen que la labor que se realiza desde el AMPA es fundamental para el buen funcionamiento del centro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira te voy a decir, lo que nosotros hacemos cuando no hay dinero, te digo lo que hacemos nosotros. Yo tengo que ir al distrito [...] entonces, mira, yo consigo un castillo hinchable para el colegio, consigo 3 autobuses gratis para 3 excursiones, consigo, que voy yo ¿eh? que no va nadie, voy yo solamente a conseguirlo, que mis compañeras hacen otras cosas y eso lo consigo yo, consigo las barras, consigo los escenarios, gratis todo

HOMBRE CEIP MOSAICO: Porque saben que nosotros al implicarnos también estamos ganando [...] Estamos ganando por estar, estamos viendo a nuestros hijos disfrutar

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no solo por lo que hemos hablado porque, me ha ayudado mucho en cómo se trabaja en clase, en el nivel de mi hijo en relación con otros niños, en saber cómo trabaja mi hijo y cómo trabajan los demás, digamos para detectar carencias en el mío, ¿sabes?

En lo que sí coinciden la mayoría es que a sus hijos e hijas les gusta mucho que sus madres y/o padres acudan a sus clases.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: en mi caso les encanta, les encanta que vaya [...] Luego siempre me dicen “no te vayas, no te vayas, no te vayas”, pero perfecto, les gusta mucho y van muy contentas las 2 y a las 2 les encanta que vaya

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: que los míos les gusta mucho que vaya a verlos, lo ven como que, ellos saben diferenciar entre un profe y yo, pero sí que ven que hago como de profe ese día y lo ven, les gusta, les gusta mucho. [...] te dicen que cuando van sus padres se portan de forma diferente, les gusta hacer las cosas, que vean que las hacen y demás, es como un poquito ejemplarizante, digamos y, no sé, la verdad es que les gusta

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo llego a infantil y se han levantado todos a abrazarme, “la seño, la seño” y bueno, estoy con ellos desde infantil y están en 6º, entonces, tengo un vínculo especial, la verdad

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo, a mí me pasa también que estoy en el cole, el otro día estuve con los churros y el chocolate y mi hijo, eso se ve en la cara que le encanta

Solo aparecen alusiones al trabajo que realizan unas pocas personas en favor de la mayoría cuando una de las madres del CEIP Mosaico plantea que ella durante un tiempo participó menos porque se sintió cansada de trabajar para los demás. Resulta interesante observar que las alusiones a este tema de la mayoría de padres y madres del CEIP Adriano del Valle y CEIP Mosaico se realizan en tercera persona, mientras que las intervenciones sobre el mismo tema de las madres de CEIP las Águilas son en primera persona. En base a esto se puede inferir que los argumentos sobre que se participa menos porque la gente no participa y no quieren que sean siempre los mismos los que se sacrifiquen, tiene más legitimidad para las familias del CEIP las Águilas que para el resto de centros.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que se van quemando las personas que están en el AMPA, todo el día

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero no solamente es en el AMPA, lo que ocurre muchas veces es que en... se van quemando de hacer ciertas

cosas, por lo menos allí también ocurre, a lo mejor a los grupos interactivos, antes había más

Otro aspecto que parece relevante para las madres del CEIP las Águilas y que justifica, según ellas, la escasa participación de las familias, es el **problema económico**. Según indican, la política de la dirección del centro es evitar la discriminación entre los que económicamente pueden hacer frente a los gastos derivados de las actividades y fiestas y los que no. Esto mismo parece justificar la escasa participación en el AMPA.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Entonces, ¿queremos hacer algo? Pedimos un euro, un euro. No se puede pedir el euro porque es discriminación [...] No hay dinero y el colegio dice que no, que no pide dinero porque eso es discriminación

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Con el rollo de no hay dinero, no hay dinero. Aquí sabemos todos quien tiene dinero, son 10 euros al año y yo tampoco me voy a partir la cara ahí [...] Tú, pagas el AMPA o no pagas el AMPA, “¿vas a dejar a mi hijo mirando?”, pues paga, es que por ahí empezamos

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo no me canso así, yo me canso a lo mejor, perdona, cuando llega el día de reyes y todos los niños quieren regalito, porque las del AMPA se mueven, para mí tienen una labor, que yo no quiero entrar [...] puede ser, no, no, yo creo que este años se va a disolver todo porque no hay socias, no van y yo no

En base a lo comentado, dos elementos parecen ser los que más **desincentiva la participación** entre las familias del CEIP las Águilas, por un lado la actitud pasiva e incluso negativa del centro hacía actividades en las que las familias pueden participar (dirección y profesorado) y por otro, la poca participación de las familias en aquellas actividades que sí se realizan.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: para leer un cuento que también lo hacen, pues miran, nos ponen a las madres “mira, tal día necesitamos a una madre” nos ofrecemos y siempre, lo que ya hemos dicho antes, siempre vamos las mismas.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Tú, pagas el AMPA o no pagas el AMPA, “¿vas a dejar a mi hijo mirando?”, pues paga, es que por ahí empezamos

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: perdona, “yo, puedo venir, pero tengo un niño, lo más normal es que usted lo diga” Son los primeros,

empezando por la directora, lo vuelvo a repetir, que no se implica, porque ella es su palabra principal es la discriminación, eso es lo primero y lo que va por bandera y luego los profesores, que solo tenemos 1 profe que van

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Luego si los profesores si ven que no estamos los padres implicados ellos dirán “mira, son vuestros hijos”, es que también es normal

En contraposición, no parece haber demasiados elementos que **desincentiven la participación de las familias** de los CEIP Adriano del Valle y Mosaico, o al menos, ninguno parece tener la suficiente intensidad en sus discursos como para pensar que el interés de estos padres y madres por participar está yendo a menos. Pese a ello, sí hay un elemento que finalmente termina saliendo en el discurso y que tiene que ver con la quemazón, que supone para las familias que siempre participan, el que no haya mucha gente nueva que se sume. Se infiere que existe desgaste en la participación cuando es continuada; no obstante, este desgaste no parece desincentivar lo suficiente como para que los participantes de los colegios que son Comunidad de Aprendizaje piensen en dejar de participar en sus centros.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero no solamente es en el AMPA, lo que ocurre muchas veces es que en... se van quemando de hacer ciertas cosas, por lo menos allí también ocurre, a lo mejor a los grupos interactivos, antes había más, antes has preguntado en lo que más participa la gente, yo creo que de lo menos que participa la gente a lo mejor allí son las tertulias

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si en el colegio se hace una comunidad y hay algunas madres y padres implicados, de ahí nace

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero, escúchame, el AMPA no es tan importante como, por ejemplo, entrar en la clase de tu hijo a ver cómo tu hijo trabaja

Sobre los **efectos que produce la comunidad de aprendizaje en los menores**, las familias de los centros que son Comunidad de Aprendizaje opinan que la metodología que se emplea no solo permite alcanzar un buen rendimiento académico, sino que además les ofrece valores a sus hijas e hijos que redundan en aspectos que ya se han comentado como el empleo del

diálogo para expresar las ideas y resolver los conflictos, la colaboración y el trabajo en equipo. Pero también estas madres y padres mencionan que quizás la parte del trabajo, en el que las y los menores ayudan a otras y otros compañeros que van más rezagados, los pueden desgastar.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Entonces no puede hacer otra actividad, sino que tiene que estar ayudando al otro chiquillo y es lo que a veces yo dio “a ver si coge” mucho que por un lado los valores que le da es enorme porque se van a aprender mejor la tarea

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero se cansan también ¿eh?
[...] Porque mis hijos están agobiados muchas veces

Otros padres opinan que para evitar el desgaste que les puede producir a las y los menores tener que ayudar siempre a otras y otros compañeros que se atrasan más en las tareas, al final de la clase se les deja a las y los menores que han terminado antes que realicen alguna actividad más lúdica, de manera que vean un premio en ser más rápidos y que no siempre tengan que ayudar al resto de compañeros y compañeras.

HOMBRE CEIP Adriano del Valle: [...] que ponen actividades de sobra de tiempo y hay niños que terminan y “eah, pues venga” la última que sea un poquito más divertida, más amena y tal y es, digamos, de premio para los que terminan que puedan hacer algo más y que no se aburran, porque un niño aburrido, por muy de altas capacidades que sea [...] por eso estoy diciendo que a ese que termina antes no tiene por qué estar solo ayudando a los demás, puede hacer otra cosa diferente

Son muchos y variados los efectos positivos que parecen tener en las familias la implicación y la metodología de trabajo que se lleva en los centros escolares en comunidad de aprendizaje:

- Una experiencia para las personas que participan, que en ocasiones les ayuda a superar obstáculos personales, a sentirse parte de algo que favorece la identidad como grupo:

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: hay personas que porque lleven en paro mucho tiempo, porque tengan una edad complicada y ya no encuentran trabajo, por madres que han tenido problemas

familiares, matrimoniales y tal. El sentirse dentro de una comunidad yo creo que también tiene un valor importante y yo creo que también que le hace ver que su vida no es solo estar en su casa a lo mejor, metido con su problema, sino que le hace salir a la calle, implicarse en algo que realmente le llena y le satisface

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: cuando tenían 4 meses me dio un derrame y a mí se me ha olvidado sumar, restar y muchas facetas de mi vida, entonces yo gracias al grupo interactivo he recuperado memoria, he aprendido a sumar, restar y multiplicar y muchísimas cosas, también te digo que he salido llorando de la clase porque me he frustrado porque he dicho “oye, se van a dar cuenta los niños de como estoy” y aunque no se nota físicamente, lo tengo. Entonces, yo animo a toda la gente que quiera ir al grupo interactivo que no hace falta estudios ni ser nadie muy importante porque se puede ayudar simplemente con tener ganas y, con tener ganas y con querer, ¿entiende? Que no hay que ser y yo he hecho teatro y he hecho de todo y empecé en infantil porque pensé que en infantil no hacía falta, lo que tú dices, era recortar o cualquier cosa y ya estoy en 6º y sigo en el grupo interactivo, quiere decir, que a lo mejor no tengo nivel pero bueno, por lo menos le puedo ayudar en lo que puedo

- Enseña a familiares y menores técnicas de resolución de conflicto basados en el diálogo y el respeto. Se trata de una metodología que se emplea en los colegios con Comunidad de Aprendizaje por protocolo, para atender los problemas que surgen entre el alumnado, las familias o el profesorado y que atraviesa las puertas del propio centro, para que sean técnicas que puedan ser empleadas por las propias familias:

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: es una comisión de conflictos y muy fácil, tú, si yo tengo, si mi hijo le hace algo a otro o al contrario, yo no me voy a ir para el padre ni para el niño, simplemente lo hablo, me voy a ir para él pero no para reñirle, le voy a decir “oye, ha pasado esto, tenemos que hablarlo para ver qué es lo que ha pasado, cómo ha pasado y por qué ha pasado o si pasa más veces o” y se habla, pero ya incluso se habla con el profesor “oye, pues mira, yo en clase he detectado esto, he visto que pasa esto y es que este niño es más habitual que haga estas cosas”. Se toman medidas sin que haya una, como decirte, sin que haya ningún mal rollo creo yo, no es más [...] Pues sin embargo, el hombre, después, se quedó un poco así como diciendo “bueno, pues así funcionan aquí las cosas de esta forma” y aprendió que había otra forma de llevar las cosas

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Cuando tienen que hablar primero entre ellos, lo tienen además bien destacado. Hablan primero entre ellos. Si no se llega a una solución, saben que buscar a un adulto, profesor que

sea para que les ayude a solventarlo y luego entre los chicos tienen como un trenecito en clase que se bajan en una parada cuando ya se portan mejor se pueden montar en el tren de los valientes en la siguiente parada y todo [...] y son ellos. Y ahí han colaborado, y han colaborado ahí todos, todos, se han dado charlas, se han dado charlas con todos los padres

- Los propios centros que son Comunidad de Aprendizaje involucran a la comunidad en la toma de decisiones del centro, se les hace partícipes porque se pide su opinión y ésta es tomada en cuenta para elaborar protocolos de actuación, por ejemplo:

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pero por ejemplo este, por lo que se hace o, por lo menos en nuestro colegio, es que se implica a las familias. Por ejemplo, todo el tema de la convivencia ¿no? de los conflictos. Hace 2 años empezaron para evitar algún tipo de conflictos y para trabajarlos en el colegio. Empezaron y mandaron cuestionarios a todos ¿tú estabas ya? [LE PREGUNTA A MUJER 2 CEIP MOSAICO Y JESÚS], cuestionarios a todas las clases, a todas las familias nos llegaron, cuestionario por alumno. Nos preguntaban ¿qué dudas teníamos o qué problemas o qué cosas había que mejorar en la comunicación? Tanto con padres como con profesores como con cosas, ¿qué mejorarías si los niños tienen algún conflicto? ¿qué mejorarías entre ellos? Nos preguntaron un montón de cosas. Ese cuestionario lo hicieron entre el AMPA, entre docentes, con la psicóloga también del pueblo Agustina, ahí entró todo el mundo. Estudiaron todos los cuestionarios y luego había delegados por clase de niños, que se juntaban con la que organizaba con el grupo y hablaban luego de lo que ha pasado. Empezaron a tomar, empezaron a hacer como un protocolo de convivencia y a buscar nombre y a buscar cosas. Y los niños, con lo que habían escuchado, con los profesores, con los, con la coordinadora del grupo, luego lo explicaban en clase y si había algo que había que decidir lo hablaban todos en clase.

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo creo que algo que tiene buenísimo la comunidad de aprendizaje es que involucra mucho a la familia y a la familia se le da a lo mejor el valor que tiene la educación, el valor que tiene el docente, el valor que tiene la dirección. El trabajo que hacen estas personas es que es tremendo y

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: El sentirse dentro de una comunidad yo creo que también tiene un valor importante y yo creo que también que le hace ver que su vida no es solo estar en su casa a lo mejor, metido con su problema, sino que le hace salir a la calle, implicarse en algo que realmente le llena y le satisface

- Las familias con menores en centros que son Comunidad de Aprendizaje parecen tener interiorizado la importancia del trabajo comunitario y las bondades de este sistema y no les importa invertir su tiempo para mostrar a otros colegios qué puede hacer por ellos este sistema de enseñanza:

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y por supuesto que estamos luchando para que, yo porque he venido aquí y porque hago todas estas entrevistas y porque voy a todos los sitios, para contarles a todo el mundo nuestra experiencia, para que haya más colegios como el mío, porque veo que esto funciona, pero que también no te vayas a creer que esto es una barita mágica que tú llegas el primer año y esto se consiguió

5.2.2. Hallazgos de los grupos de discusión de las maestras y maestros del CEIP Mosaico.

El grupo de discusión ha sido posible realizarlo solamente con las maestras y maestros del CEIP Mosaico por cuestiones limitantes en cuanto a tiempos y horarios. Para la transcripción del grupo, dado el significado importante que se considera saber el cargo que detentan las personas que han participado, se ha obtenido la autorización expresa, para este trabajo, de las maestras y maestros para que aparezca el cargo que detentan en el centro escolar.

Coincidiendo con la información que nos facilitaban las familias del CEIP Mosaico, el profesorado de este centro indica que el **perfil de las familias** que reciben es heterogéneo. Cuentan con personas del propio pueblo, cuyo número ha ido en aumento en los últimos años. También cuentan con familias de Sevilla que acuden a este centro buscando, según dicen, una forma diferente de enseñar. Las familias que vienen de Sevilla suelen tener un nivel formativo superior que la media de las familias del pueblo de Santiponce y un nivel económico algo más elevado.

M-1 DIRECTORA: No, en Santiponce, la mayor parte de las familias, en general, no tienen, tienen una escasa formación universitaria. Aquí el fracaso después de salir del instituto es muy breve, la mayor parte de los niños dejan la enseñanza en la ESO, aunque ahora, bueno, se está produciendo una transformación, pero en general la familia con titulación académica, muy poquita, la mayoría tiene la titulación por normativa de la ESO y hay una minoría que no tiene terminada la enseñanza obligatoria

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: luego, los que tienen mayor nivel curiosamente son la gente que se matriculan de fuera, porque tenemos un sector, todavía minoritario, pero ya importante de persona que vienen de Sevilla y del Aljarafe porque es una comunidad de aprendizaje y esos sí tienen un nivel alto

M-2 SECRETARIA: Yo creo que lo nuestro es un cole de contrastes. Tenemos familias con un nivel socioeconómico y cultural alto, ¿sabes? interesadas por el proyecto y también tenemos familias que vienen de un entorno bastante deprimido, entonces... tenemos muchos contrastes en todas las aulas, no sé si los compañeros estarán de acuerdo con esta valoración

La dirección del centro cuenta que las familias de Santiponce han sido un poco reacias, al principio, a la hora de elegir el CEIP Mosaico para sus hijos e hijas, pero la opinión sobre la pertinencia a éste centro ha ido cambiando poco a poco a mejor y cada vez van teniendo a más personas matriculadas.

M-1 DIRECTORA: el miedo a que cuando lleguen al instituto nuestros niños que se han formado de una forma o de otra, ¿se podrá adaptar bien? Ese miedo pues provoca que las familias tengan dudas a la hora de matricular aquí a los niños, con lo cual tenemos vacantes [...] “y bueno, esta forma de trabajar que tenéis aquí cuando lleguen al instituto, estos niños, un chocazo” porque otra cosa es “aquí no se hacen deberes, no se trabaja, no se hacen deberes, no tenéis libro, no hacéis”

5.2.2.1. Características de los centros con Comunidad de Aprendizaje

El grupo del profesorado coincide con el de las familias en admitir que para que un centro sea Comunidad de Aprendizaje **tanto la directiva como el profesorado tienen que estar convencidos de querer iniciar el proceso.** Incorporar esta metodología supone más esfuerzo, un periodo de formación y, según el profesorado, un verdadero cambio de forma de pensar sobre cuáles deben ser los objetivos de este periodo de formación y las acciones para llevarlos a cabo.

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: tenemos un grupo de formación en el centro, que nos reunimos 2 veces al mes, que vamos trabajando sobre la teoría, que son los fundamentos científicos y la práctica en el aula y vamos contrastándola. Y así hemos ido poquito a poco ir sumando, ir acumulando situaciones de éxito, que es lo que define a una comunidad de aprendizaje.

M-1 DIRECTORA: Hemos tenido que hacer un gran esfuerzo , pero no solo el esfuerzo para atraer a la familia, sino también un esfuerzo de estudio, de trabajo de transformación nuestra de cómo se estructura toda esa organización más horizontal de la escuela y no es sencillo, porque a la hora de encajarlo en nuestros planing de trabajo es muy complejo porque aparte nosotros nos regimos como un centro ordinario, la administración nos exige lo mismo que a los demás, con lo cual tenemos nuestros propios claustros, nuestros propios Consejos escolares y luego la estructura de participación de la familia que creemos que es importante.

M-2 SECRETARIA: También hemos tenido que cambiar o dar formación acerca de cuál es el papel del voluntario, nosotros como docentes también nos hemos transformado, porque no vamos dirigiendo al alumno hacía la resolución, sino que fermentamos el diálogo entre ellos. Entonces, tuvimos la formación para la familia, la formación para nosotros como docente, de cómo hacer esto, porque también veíamos que nosotros lo estábamos haciendo mal, nosotros nos estábamos equivocando [...] Luego hacen una reevaluación con los voluntarios y con los niños porque hay tareas que no sirven, una vez que se ha hecho “no, esta no nos sirve porque es demasiado directiva y no fomentamos lo que queremos fomentar”

La directora nos comenta que durante estos 5-6 años han llegado profesores y/o profesoras sustitutas que no han querido permanecer en el centro por el esfuerzo que supone el periodo de formación y readaptar sus clases al nuevo sistema.

M-1 DIRECTORA: qué ocurre que el maestro que eso no lo tienen en su clase, le da miedo, y no les gusta, incluso no les gusta que entren las familias, por el miedo a ese “me van a comparar con menganito, me van a decir que yo no doy bien esto, no” que lo van a, de alguna manera lo van a juzgar. Luego, no todo el mundo sabe preparar tareas cooperativas o tareas que generen las interacciones, eso hay que trabajarlo, hay que buscar voluntarios, hay que tratar con las familias, hay que abrir el colegio con las puertas hacia fuera, hay que hacer formación, tengo que cambiar mi estructura jerárquica a más, que facilite la intervención de los niños, que no le tengan miedo, entonces, cambiar mi lenguaje, eso es muy importante, el cambio del lenguaje, de cómo los niños te ven, es decir, todo eso es un proceso de transformación, es más fácil repetir lo conocido

Otro aspecto que el profesorado identifica como problemático, a la hora de poner en marcha una Comunidad de Aprendizaje, es que se trata de un proyecto vivo, abierto y en continuo cambio.

M-3: siempre encontramos más dificultades porque está todo mucho más abierto, hay mucho más trabajo y vamos aprendiendo de las dificultades. El tema de las comisiones mixtas, ha habido comisiones que no han funcionado, entonces se ha vuelto a pensar, se ha repensado y se ha “bueno, pues vamos a hacer esto, a ver si funciona, ah, pues funciona así, ¿sí no?, pues vamos a” siempre vamos, no sé, es como una maquinaria que siempre está en movimiento, a veces vamos más rápido, a veces vamos más lento, pero siempre vamos en movimiento con nuestros pasos para atrás y nuestros pasos para delante

M-2 SECRETARIA: Y que no hay nada igual, eso que va todo cambiado

Una de las peculiaridades del cambio metodológico que supone ser Comunidad de Aprendizaje es la **incorporación de las familias a las aulas**, crear actividades que tengan relación con lo que se está trabajando y encontrar padres y madres dispuestas a colaborar no parece que haya sido una tarea fácil. El centro dispone de mecanismos de captación de voluntarios y voluntarias, bien sean familias, personas del entorno o estudiantes de la universidad que voluntariamente invierten parte de su tiempo en las actividades del centro.

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Hay un plan de acogida, con un trayecto ¿no? porque empiezan en la guardería como dice Carmen y luego continua aquí con el plan de acogida propiamente en el centro. Y ahí se hace un acto de sensibilización, de información, de captación de voluntariado, que es fundamental para este centro, eso se hace a principio de curso.

M-1 DIRECTORA: Ayer, precisamente, tuvimos la reunión de escolarización, donde se invitó a las familias de la guardería, cuyos niños cursan el año que viene educación infantil en 3 años, se ofreció un acto en el que, dónde se informa del proyecto, el plan de actuación del colegio, con respecto a otros proyectos educativos y se les explicó cuáles son las actuaciones educativas de éxito y el papel tan importante que tienen las familias en estos centros, ¿no?Cuál es, qué necesitamos nosotros de las familias en este centro y de cuántas y diversas maneras pueden participar en el centro y ayer tuvo lugar ese acto. Luego ya las familias con esa información que reciben de este centro, contrastan con la que reciben del otro centro y ya, pues, toman la decisión

M-1 DIRECTORA: Entonces, todo el que está aquí está haciendo un gran esfuerzo por romper toda esa estructura y que esa estructura salga fuera. Entonces, es muy bonito y muy valioso que las familias participen, pero el esfuerzo que hay para romper esa cultura de “no participo y vivo en democracia pero no practico la democracia” es muy, muy, muy complejo y realmente a nosotros muchas veces nos desvela, nos desvela, porque a veces no son entendidos por las familias, donde paso de no participar a quiero llevar la voz cantante y meterme en tu ordenador

El profesorado dice invertir bastante tiempo no solo en captar a personas sino también en tratar de transformar **el concepto de participación ligado a la no acción**, es decir, en opinión de su directora, las personas están acostumbradas a dejar a sus hijos en la puerta del colegio y recogerlos, sin interactuar más con el centro. También ha observado que hay muchos padres y madres que no quieren participar porque les da vergüenza o porque creen que no pueden. Para conseguir involucrar a las familias tienen que trabajar para contrarrestar todas estas limitaciones.

M-1 DIRECTORA: Fomentar la participación a las familias es muy difícil porque no tienen cultura de participación, porque están acostumbrados a la escuela dónde dejan al niño en la puerta y ya no entro y no participo a no ser que me llame el tutor o la tutora. Entonces, hacer que entren para dentro es un trabajo de captación complejo y todo lo hemos sabido que hemos tenido que salir a la puerta “que necesito voluntarios para los grupos interactivos, oye participa”. En las comisiones mixtas hemos hecho meriendas para captar a la gente, para explicar lo que hacemos [...] Nuestro Consejo Escolar va más allá, va una comisión gestora donde no solo están los padres elegidos por voto, sino que van también aquellos representantes de las comisiones mixtas. Que los padres tomen las riendas de una comisión mixta es muy complejo, porque les da vergüenza, se creen que no están preparados, eh... tienen miedo a la hora de tomar decisiones porque piensa que a lo mejor ellos no están autorizados [...] porque no es fácil romper esa inercia y esa cultura de no participación de las familias, esa inercia o cultura de maestro jerarquizado, todo eso es muy complejo.

5.2.2.2. La comunicación en las Comunidades de Aprendizaje

El profesorado consultado opina que la **Comunicación** es la mejor arma que pueden emplear para trasladar la metodología de la Comunidad de Aprendizaje fuera de las propias aulas, que eso redunde positivamente dentro del centro y que aumente la participación de las familias. Para fomentar la comunicación han puesto en marcha diferentes canales, los presenciales que se han comentado anteriormente más los clásicos como tutorías o reuniones más informales con el profesorado (a la salida o llegada al centro) y también canales online como el uso de grupos de whatsapp e internet. Se ha puesto en

marcha una página web dónde se pretende dinamizar un blog que las familias puedan utilizar para hacer llegar sus sugerencias, consultas u opiniones.

M-1 DIRECTORA: bueno, tenemos una página web para todo aquel que quiera acceder a ella, tenemos un blog con las noticias de las actuaciones que se van realizando en el cole, en el que también vamos colgando algunos videos, que el compañero Nacho está empezando a editar y, luego también tenemos, a través del Consejo Escolar Municipal se informa al Ayuntamiento también, que es importante que ellos conozcan que estilos educativos tienen en su zona y luego se reciben a lo largo del curso a las familias... yo, en la dirección y Roberto en la jefatura de estudios o Mercedes en la secretaria, se reciben a lo largo del curso familias que vienen por preguntar, porque nos han visto, nos han llamado por teléfono “he buscado en las páginas, en internet, colegios de educación diferente, colegios raros” y aparece tu colegio

M-1 DIRECTORA: Nosotros le llamamos mochileo, pues mochileo o son los grupos de whatsapp de las familias, a través de cartas, a través del Consejo Escolar Municipal, a través de estas jornadas de puertas abiertas que se publicita, páginas web y blog

Además de estos canales, el profesorado dice prestar mucha atención en demostrar a las familias que sus opiniones son escuchadas con atención y tenidas en cuenta. De esta manera es como pretenden convencer a las personas de las bondades de la participación y la comunicación entre ellos y el centro, siempre pensando en el beneficio de las y los menores.

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Y lo de dialógico que no se nos olvide, porque es lo que está explicando Carmen perfectamente era eso, cómo había una comunicación horizontal, igualitaria, dónde tienen que argumental, con lo cual se aprende ya desde pequeñito una competencia, a hablar con argumentos y no con imposiciones, eso es muy importante

M-4: Tienen que consensuar al final el resultado, es decir, estamos de acuerdo y han estado argumentando, por lo menos en mi grupo es así y es como aprenden, aunque caigan en errores

Su forma de comunicar tiene la pretensión de salir fuera de las barreras del propio centro y contagiar de este mecanismo dialéctico a la

población del municipio. Tienen un enfoque integrador a la hora de entender la educación de los menores.

M-1 DIRECTORA: Entonces, educar en esa, en ese diálogo igualitario que decía Roberto, dónde tú opinión vale lo mismo que la mía, que o tienes bien argumentada, es muy complejo y nosotros no solo estamos cambiando esta estructura de participación sino que además estamos transformando la sociedad, el entorno que tenemos aquí y a nuestros propios maestros que están en ese proceso de transformación no y de autoformación en la escuela para cómo hacer y dinamizar la participación en la escuela de las familias aquí, pero que se sientan escuchados con voz y voto y además con argumentaciones de validez y además en nosotros mismos, en nuestros foros, que todos los maestros y maestras se sientan cómodos, a la hora de expresar sus opiniones, se sientan escuchados y que tengan esos argumentos de validez.

Al menos parece que en las aulas lo han conseguido. El profesorado en general se siente muy orgullo de como el alumnado de su centro ha interiorizado la **importancia del trabajo en equipo y el empleo del diálogo para exponer ideas, repartir tareas y resolver conflictos**. En este sentido nos narran un acontecimiento ocurrido al inicio de curso, cuando invitaron a antiguos alumnos/as a contar a las familias sus impresiones al llegar al instituto. Cuentan que el alumnado se mostraba sorprendido cuando las familias de los nuevos alumnos/as les preguntaban sobre cómo se habían adaptado al ritmo del instituto. Estos menores confesaban no entender porqué otros compañeros/as, provenientes de otros centros, se sentían mal si tenían que preguntar algo al profesorado del instituto y cómo les costaba organizar el trabajo en equipo y muchas veces no lo terminaban a tiempo.

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: [habla sobre las tertulias literarias] Entonces ellos tienen ya preparadito qué intervenciones van a hacer, qué cosas entienden, qué les gusta, que no entienden, pues todo eso. Entonces, al unir todas las opiniones de todas las personas que están en la tertulia, aprenden entre todos. Eso está ya más que demostrado científicamente, que se aprende mucho más así, con esas interacciones. Y aprenden cosas del currículum y por supuesto del área de lengua, dónde trabajan todos los criterios de evaluación, porque tienen que prepararse antes las cosas, tienen que leer, tienen que exponer, tienen que escuchar, en fin, tienen que dialogar, o sea, si tú repasas todo el currículum de primaria o de infantil y te das cuenta perfectamente que se trabaja el noventa y tantos por ciento del

currículum en una tertulia, en una sesión. Con lo cual eso hace que los niños avancen muchísimo.

M-1 DIRECTORA: Bueno y muy importante que en la tertulia literaria como lo que expresan son opiniones, no son dudas, cualquiera puede, todos los niños participan, todos los niños y las niñas, porque no tienen miedo a equivocarse

M-2 SECRETARIA: y él decía “a mí me ha ayudado por ejemplo a la forma de expresarme porque yo, y a la forma de colaborar, yo sé expresarme en público, yo sé colaborar con mis compañeros a la hora de hacer un trabajo y lo, mis compañeros que no han estado en el colegio no saben y generan muchos conflictos. Entonces, los que venimos del centro Mosaico no tenemos problema a la hora de colaborar en grupo, sabemos hacerlo, nos sale bien y sacamos la tarea para adelante, sacamos el proyecto para delante. Los que no, surgen mucho conflicto y no le sale, no ven esa solución”. Y lo decía él con sus palabras, nadie, nadie le comentó “oye, ¿cómo?” no, “pues mira, yo he visto que por mi experiencia”. Entonces, yo no creo que haya ese corte sino que, bueno, tenemos la semilla ¿no?, ellos llevan la semilla al instituto y espero que con las papas y con las mamas, que colaboran con nosotros, que colaboran con el instituto y siguen.

M-1 DIRECTORA: ¿os ha resultado o habéis sacado peores notas?, no, hemos sacado mejores notas”, dice “¿Por qué?, dice “porque allí se trabaja mucho en equipo” y dice “y los alumnos de otros colegios no saben trabajar en equipo y nosotros sí” y decía María “es que además no saben organizarse el trabajo”, dice, “como yo sé, les organizo el trabajo, lo reparto”

5.2.2.3. La participación de las familias

Sobre la **participación de las familias**, el profesorado, y las familias en su grupo de discusión, coinciden en que la actividad con más éxito son los **grupos interactivos**. Nos indican que el grupo de clase se subdivide en pequeños grupos y cada uno de ellos realiza una actividad programa con un padre o madre voluntaria. Algunas de las ventajas de este tipo de actividad es que el alumnado realiza más de un ejercicio en clase de una manera más distendida y realizando pequeños descansos en el momento de cambio de padre/madre, lo que favorece que centren la atención en el momento de llevar a cabo la actividad propuesta.

M-3: tenemos, bueno, grupos interactivos, que digamos que es el que más se suele utilizar. Los grupos interactivos lo que hacemos es que

se agrupa a los niños, de forma heterogénea... tenemos distintas actividades y todos pasan por las mismas actividades. Los voluntarios van, vamos, los voluntarios son las familias, cada familia o cada miembro de la familia viene a un grupo interactivo, se sienta con cada uno de los niños, se hacen actividades de manera que sea comunicativas, que ellos puedan comunicarse, o sea, entre ellos decidan cuál es la opción correcta o qué es lo que deben, discuten digamos, la

M-3: la tarea y la función de la familia es prácticamente moderadora, intentar que los niños interactúen entre ellos, participen, no dejar que uno lleve la voz cantante, sino que entre todos lleguen al final pero participando todos. No sé, rectificarme vosotros también si veis que me falta algo

M-5: No, es que además es que son, que en los grupos interactivos están aprendiendo muchísimo porque aparte, en 1 tiempo, están haciendo una actividad, además que es intensa y que están con todos los sentido y porque saben que termina el tiempo y tienen que cambiar a otra actividad y cuando ya han terminado el tiempo completo tienen que haber más o menos terminado todas las actividades

Del mismo modo, este contacto de las familias con el centro favorece que después quieran **participar en la estructura decisoria del propio centro**. Los Colegios que son Comunidad de Aprendizaje desarrollan una estructura horizontal formada por diferentes comisiones que después se coordinan en una Comisión Gestora. Estas comisiones son mixtas, formadas por profesorado, familias e incluso menores (tanto alumnado actual como antiguos alumnos y alumnas).

M-3: E incluso también como participan en los grupos interactivos también hay mucho contacto con las familias

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: hay una estructura creada para la participación, que nos organizamos a través de comisiones de trabajo según las prioridades, objetivos o sueños de la comunidad y esas comisiones están también informadas y luego coordinadas con la Comisión Gestora, que es dónde van todos los portavoces de las distintas comisiones y luego a parte está la Asamblea general de todos los sectores de la comunidad que hacemos 1 o 2 veces al día, que es donde la gente.

Estas comisiones tienen entre sus objetivos tomar decisiones sobre el día a día del centro en diferentes sectores (infraestructuras, convivencia,

huerto, actividades lúdicas, etc.) y también evaluar las actividades que se realizan por si deben ser modificadas o actualizadas

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: bueno, pues 1 o 2 veces al año donde ahí, ya, la gente pues se evalúa lo que se está haciendo, se proponen nuevos retos, se puede discutir sobre cualquier asunto que se vea que no va bien, en fin, brevemente y siempre desde el punto de vista del diálogo igualitario pues aquí, es que esa es la palabra clave, si no hacemos comunicación dialógica no hay participación de las familias, si nosotros nos ponemos distantes y no creamos esa estructura de participación y luego no lo aplicamos en nuestra, no nos lo creemos nosotros personalmente, ellos lo captan y no participan. Sin embargo, si captan confianza, que ellos son protagonistas del proceso que, educadamente, respetuosamente con argumentos son tenidos en cuenta, pues entonces ellos sí participan, ese es el éxito si se hace bien

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: entre familias, profesorado y algo de alumnado, no todo el que quisiéramos, pero los grandes participan más

M-2 SECRETARIA: Sí, incluso que no están aquí en el centro, que están en el instituto

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: ha llegado la portavoz de la comisión de puertas abiertas [...] “mira, que vamos a, hemos pensado cambiar la fecha y tal”, toman decisiones que luego son acordadas por todo el mundo, pero una de ellas era preciosa porque querían hacer una serie de trabajos relacionados con la solidaridad para ese día, que afectan al currículum del centro... pero, es que el maestro que estaba al lado y yo nos hemos quedado embobados. Ha hecho una disertación de qué cosas podíamos trabajar con una mentalidad de comunidad de aprendizaje y ella lo tiene asumido, ella es una más, para mí eso vale mucho ¿eh?, quisiéramos que todo el mundo fuera igual, pero hoy en día no hemos llegado a esa utopía

En este sentido es muy importante que **el profesorado de centros** que son Comunidad de Aprendizaje entienda **cuál es su papel**. Es difícil de definir, pero los participantes del grupo explican que el profesor o profesora sigue siendo quien lleva la dirección de las clases, pero incorpora a las familias y a los menores desde el respeto, la horizontalidad y asumiendo que las aportaciones que pueden dar son igual de valiosas. Las decisiones deben tomarse de manera consensuada, es por esto que tomar una decisión no es tan rápido como supondría en una organización más jerarquizada.

M-1 DIRECTORA: al maestro que eso, yo participo, pero aquí el que manda soy yo. Que no es que el que yo mande sea yo, sino que tengo que escuchar, hacer asambleas, organizar, escuchar a los padres, escuchar los argumentos y enseñar a mis alumnos además a trabajar la argumentación, que es un trabajo muy complejo.

M-4: Que es lo que nos pasó con la norma, que nos organizamos entre todos y eso estuvo muy interesante

Muchas parecen ser las ventajas para el grupo de profesores y profesoras. Lo primero que destaca es que para el profesorado se trata de un proyecto ilusionante.

M-1 DIRECTORA: es ilusionante, es un reto es transformar

M-4: Es transformación

M-1 DIRECTORA: las dificultades

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: En oportunidad

M-1 DIRECTORA: En oportunidades, pero muy difícil de trabajar

M-5: Muy duro

M-1 DIRECTORA: Y yo, a pesar de los años que llevo aquí y del tiempo sigo pensando “sí, merece la pena, merece la pena aunque a veces tengo chascos, merece la pena aunque no participan todos” merece la pena porque veo que dónde está calando, se está transformando y yo he sido la primera en transformarme y de eso me congratulo

En relación a **las bondades de la participación de las familias**, el grupo de profesoras y profesores destaca **el impacto positivo que tiene sobre el aumento del rendimiento académico de las y los menores**. Según explica, la asistencia de familias activa la motivación del alumnado, la atención en lo que hacen, la diversidad de actividades despierta su creatividad y favorece un sistema horizontal de comunicación entre todas las partes que se convierte en fin y medio de esta metodología de trabajo.

M-5: Y aquí aprovecho para incluir lo que me pasó con el curso de Roberto la primera vez que yo entré en el cole. Yo tenía un quinto, el nivel de inglés, pues bueno, es medianamente. La cuestión es que en ese grupo yo no avanzaba, yo no veía avance, me costaba mucho trabajo avanzar y con los grupos interactivos sí que se motivaban

mucho. Llegó un momento en el que me di cuenta de que en el grupo interactivo hacíamos 3 actividades, cosa que yo era incapaz de hacer 2 en una mañana, o sea, en la hora que tenía. En tiempo interactivo trabajando en 3 actividades de forma superrápido, super motivado... no sé, es como una actividad diferente, que a ellos les llama tanto la atención y para mí ha sido muy gratificante

M-1 DIRECTORA: resumiendo que los grupo interactivos los niños interactúan entre los iguales para conseguir la resolución de un conflicto, tienen que hacerlo en un determinado tiempo, favorecemos la atención sostenida entre ellos y, como luego se producen cambios, luego cambian a otras actividad, ese tiempo de cambio de un grupo a otro les permite despejar la mente y poder concentrarse en otra actividad, con lo cual estamos potenciando el aprendizaje de atención sostenida como el tiempo de dedicación a cualquier ámbito que estemos trabajando en los grupos interactivos ¿no?

M-1 DIRECTORA: incluso los niños y las niñas que son más tímidos, terminan rompiendo esa timidez y entrando en esa dinámica ¿no? y eso también fomenta eso... el que el grupo se consolide ¿no? como grupo y participan todos los niños porque pierden el miedo a dar una respuesta incorrecta ¿no? porque no existen esas respuestas incorrectas

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: el fomento de la lectura, porque estamos equivocados en la línea de que muchas veces obligamos a los niños a hacer análisis de textos, el "leer esto" lo imponemos, sin embargo esto como es acordado, todos los niños y las niñas participan... y de gusto y además se nota que se incrementa el gusto por la lectura

Hay dos **elementos de interés** sobre los que incide el hecho de que las familias estén más presentes en las aulas. Por un lado, el **comportamiento del alumnado** y por otro lado, **las familias se sienten más seguras a la hora de ayudar a sus hijos e hijas** porque saben qué están dando en el colegio y cómo lo están haciendo.

H-2: el caso de conductas muy disruptivas y tal, en cuanto la familia ha entrado todos nos damos cuenta más fácil del mapa de lo que pasa y es más fácil ayudar a mejorar también. También, no sé, yo creo que todos los problemas son muchos más fáciles de arreglar porque los vemos a la vez. También las opiniones de la familia sobre el colegio, yo he visto a muchas familias desmontando su opinión del, cayendo en los mitos de lo que es ser un profesor, de lo que es ser maestro, de lo fácil que es. Una vez que entran, cambian la actitud al segundo día, se dan cuenta de que no es tan fácil

M-1 DIRECTORA: Mejora el nivel académico de las familias

H-2: y ayuda a la congruencia, o sea, yo creo que sí, que mejora el rendimiento académico, pero también porque da congruencia. Muchas veces en el centro trabajamos de una manera, en comunidad de aprendizaje especialmente se trata de incidir en cómo son las cosas en la familia, pero lo normal es que sean totalmente distintas. Entonces, cuanto más entran más congruencia empieza a ver ¿no? Los padres y las madres saben cómo hacemos las cosas y ellos, que no tienen porque saber cómo hacemos las tareas ni nada, ya lo saben y pueden ayudar mejor, que muchas veces queriendo ayudar lo que hacen es deshacer mucho de lo hecho aquí. Yo creo que cuanto más pisen el terreno y demás, más pueden ayudar desde casa, aparte de todo lo que han dicho

M-1DIRECTORA: Luego también aprenden a trabajar en casa con sus hijos, a no darle todo hecho, incluso hay veces, más de una vez, es la letra de la mama en alguna tarea, pues ya no, ya saben cómo trabajar con los niños, las madres que vienen o los padres que son voluntarios al colegio, cómo trabajar con esos niños después en casa ¿no?, no dárselo todo hecho, sino hacerles reflexionar, hacerles pensar, que sean ellos quienes lo escriban, eso es importante para los niños. Es que en si la actuación mejora la calidad

Además las y los menores parecen sentirse muy contentos de que sus padres y madres acudan al centro y les ayuden con las tareas.

M-1 DIRECTORA: Y luego, ver a la familia pues ellos se sienten como arropados, “mi padre y mi madre se preocupan porque yo aprenda” [...] también para ellos, se sienten muy orgullosos de que su padres y su madre vengan tanto a su grupo interactivo como a otros grupos interactivos

Otra de las ventajas que el profesorado del CEIP Mosaico ve en el trabajo que se realiza desde el enfoque de las Comunidades de Aprendizaje es la **integración**, no solo del alumnado con características especiales, sino también de las familias que durante el proceso educativo puede pasar por diferentes etapas.

H-2: Las familias ven de manera natural el participar, con lo cual, gente con culturas distintas o niveles sociales distintos no se ven ellos excluidos del proceso, se le invita a todo el mundo, todo el mundo tiene las puertas abiertas para participar y se le anima a participar. Luego, 100%, eso es como todo, 100% es difícil de conseguir porque, pero más que un colegio normal sí, eso es indudable

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: También es una oportunidad el que no tengan trabajo, esas familias, pues aquí tienen un sitio donde se les escucha, dónde se sienten realizados y más de una voluntaria me ha

dicho a mí “gracias de que vengo aquí, yo mis problemas los voy solucionando y me olvido un tiempo de eso, voy colaborando, me siento útil” y a nivel mental se sienten mejor. Entonces, eso ha ocurrido también... no es todo lo deseable que queremos pero, como dice muy bien mi compañero, hay más oportunidad de que ocurra eso

La integración también es entendida en esta metodología por cuanto genera un conjunto de actividades, ofertadas por el centro, lo suficientemente amplia como para ofrecer oportunidades a aquellas familias que suelen participar menos, por los motivos que sean, a que se sumen y accedan al centro.

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Por ejemplo, los grupos interactivos que es 1 vez a la semana, que es tan cotidiano que sí permite que la que no suele venir, forma parte de esos que más lo necesitan que no viene, es verdad que no es la que va a estar presente todos los días, pero sí cubre el hueco 1 vez en el curso, porque es algo como tan cotidiano, que sí que es verdad que si normalmente tienen que venir 6 y se turnan 9. Pero, a mí ya me ha pasado que cuando “oye, que esta vez estamos solo 5” y ahora viene esa madre que ni ha venido a tutoría ¿no? y de repente aprovecha esa oportunidad, como que se generan oportunidades para que eso se rompa ¿no?

La potencia integradora que parece tener este modelo de escuela no es ajeno a otros estamentos públicos y, según nos indican, desde el **Ayuntamiento y los Servicios Sociales** de la zona les piden que accedan a las familias con necesidades especiales a través de la participación de éstas en el colegio para poder hacer un seguimiento. Es por esto que el profesorado considera que los colegios que son Comunidad de Aprendizaje se pueden convertir en herramientas al servicio de las familias.

M-2 SECRETARIA: Pero también desde el ayuntamiento, desde los Servicios Sociales del ayuntamiento, digamos que se nos hizo un poco la petición ¿sabes? “tirad de esa familia vosotros que tenéis... este mecanismo de funcionamiento, a ver si podéis tirar de la familia y así engancharlo a lo que es la dinámica local” ¿no? de lo que es la sociedad a lo que es la comunidad ¿no? local, no solo de aquí del centro. Entonces, digamos que somos un poco herramientas también para esas personas que tienen también, por el idioma o por circunstancias personales, dificultades para acceder y poder acceder ¿no? le damos más vías

También el propio centro parece beneficiarse del impacto positivo de esta metodología en las familias. La directora nos cuenta cómo ha ido disminuyendo el número de padres y madres que acuden al centro a discutir, cada vez es más común, nos dice, que se emplee el dialogo en la exposición o resolución de problemas. Dice que los padres y madres suelen acudir con una actitud dialogante porque saben que ella les va a escuchar y ayudarle a resolver el problema por el que acuden.

M-2 SECRETARIA: “¿tú con tanto padre por aquí?” hace 2 o 3 años “¿te faltarán al respeto?” digo “al contrario, me tienen mucho más respeto y vienen más tranquilos y más relajados, vienen a hablar conmigo que no con la escopeta cargada. Digo, para mí ahora es mucho más fácil tratar con las familias que cuando yo he estado de directora en otro centro y tal porque me conocen

M-1 DIRECTORA: Tienen cercanía, saben cómo me desenvuelvo, saben que les voy a recibir y si no les recibo es porque no puedo, en fin, eso lo saben y vienen con la relajación, incluso el que tiene ganas de disparar termina relajándose porque en lo que percibe en mí es que te estoy escuchando, te atiendo y voy a ver como entre las 2 podemos buscar una solución, si es que la tiene. Entonces, yo encuentro mucho más reconocimiento por parte de las familias

En cuanto a las actividades que propone el centro, encontramos algunas que parece ser que no tienen tanta aceptación por las familias, medido en un menor número de participantes. Coinciden que se hacen en horario de tarde, la propia directora dice estar sorprendida de que las actividades de tarde sean las que menos aceptación tienen y no está segura de si se trata en sí por la actividad o por el horario.

M-1 DIRECTORA: pues mira, los que menos tienen han sido por ejemplo las tertulias literarias para adultos, para las familias, son las que menos éxito han tenido y de hecho este año ni siquiera hemos podido hacerlo porque solo éramos 4 y aunque está abierto para todo, para abuelos, para abuelas, está abierto para todo tipo de familia es la que menos ha tenido éxito. Y la otra que menos éxito ha tenido, curiosamente, son por la tarde y dices tú “por la tarde no estoy trabajando” biblioteca tutorizada, que nos hemos hablado antes, pero también otra actuación de éxito educativo dónde se les expande el tiempo escolarizado para aquellos alumnos y alumnas que tienen más dificultades, pero en interacción con otros alumnos y alumnas que no tienen dificultades pero que de forma solidaria la familia traigan los niños al cole y se realiza una especie de grupo interactivo por la tarde

Son más las actividades percibidas con éxito por parte del profesorado y el impacto que tienen en la sociedad, generan una buena convivencia dentro del centro que posteriormente se traslada a la comunidad, por lo que consideran que las Comunidades de Aprendizaje son una herramienta transformadora de la sociedad, que no genera cambios rápidos, pero sí va sentando las bases para que se vayan interiorizando pautas de comportamiento que tienen que ver con el respeto y el diálogo.

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: llevamos 2 años trabajando intensamente el modelo de convivencia dialógico comunitario, que esa es la que últimamente estamos avanzando mucho y por eso precisamente nos piden luego que comuniquemos a otros centros nuestra experiencia y ha sido sorprendente porque al principio era una de las actuaciones que estaba ahí prevista de las muchas que hay y dijimos “bueno, sí de todas formas aquí el clima de convivencia no es malo”, pues dijimos “pues bueno, vamos”. Nos hemos dado cuenta por sorpresa que luego, al trabajar todo esto es un elemento transformador más, no solamente por el clima de convivencia, que ya era bueno por las demás actuaciones de éxito, sino que precisamente al hacer eso ha habido una mayor transformación de las familias y del profesorado y del alumnado, los 3 sectores y bueno, el entorno que vienen también asociaciones que vienen a colaborar con nosotros, el ayuntamiento y la residencia de mayores, del hogar de Santiponce. Yo por lo menos me he sorprendido gratamente de como esto si se lleva bien y se hace un proceso de diagnóstico de cómo es la convivencia y de mejora de colaboración entre todos, de cooperación para buscar la norma prioritaria, que es lo que más nos preocupa y como lo solucionamos, luego el protocolo que hemos hecho de intervención a nivel dialógico, pues bueno, todo eso ha sido fantástico. Pues yo creo que es, y no es, hay que decirlo ¿no? no hay que pasarse tampoco pero tampoco quedarse corto. Somos referentes al nivel andaluz, por lo menos, nos llaman de todos los sitios, con lo cual algo habremos hecho bien. Y nada, quería decir que para mí eso había sido muy gratificante

Muestra de ello parece ser el buen comportamiento que demuestra el alumnado, por ejemplo, cuando acuden a actividades fuera del centro. La directora indica que la gente del pueblo la suele felicitar por el trabajo que están haciendo con el buen comportamiento de sus alumnos y alumnas. Una de las profesoras menciona un indicador que le permite valorar el cambio del

alumnado que pasa por Comunidad de Aprendizaje. Ella cree que el hecho de que las y los menores no se sienten cortados a la hora de exponer su opinión o que se muestren interesados en hacerlo es un dato a tener en cuenta a la hora de describir el efecto de esta metodología en la educación y formación de estas y estos menores.

M-1 DIRECTORA: Cada vez que hemos salido con nuestros alumnos fuera, los mayores en los encuentros estos de los huertos, en excursiones, en viajes de fin de curso. Vamos a otros sitios y dicen “vuestrs alumnos con diferencia, o sea, no tienen nada que ver con los alumnos de otros colegios, saben comportarse, están argumentando, están hablando, tienen otra forma, están siempre preguntando” Y nos felicitan por ese trabajo. Entonces, para nosotros siempre nos queda ese gusto de saber que esas promociones que por aquí han ido pasando, incluso los que han estado menos tiempo, eso se lo han llevado y nos retroalimenta para seguir trabajando con ese grupo. Y eso, como ya nos vienen hermanos de, recomendados de pues

M-2 SECRETARIA: vosotros los invitáis y se vienen aquí, se sientan con nosotros y dan su opinión acerca de cómo funciona el cole. Entonces, yo creo que eso es significativo, un crío que con esa edad se sienta a debatir sus ideas con otras personas de forma igualitaria y lo propone con la mayor normalidad del mundo, bueno, pues eso que se lleva para que en un futuro ¿no?, pues lanzar sus ideas, defenderlas y poder luchar por sus derechos de forma dialógica ¿no?

A modo de conclusión, tanto las familias con menores en centros con Comunidad de Aprendizaje como el profesorado que trabaja en un centro con esta metodología coinciden en que el potencial de esta forma de trabajar está en la construcción y mejora constante de la comunicación y la implicación de los diferentes actores que intervienen en la educación y formación de las y los menores. Que una mejor comunicación se consigue habilitando espacios de inclusión y de oportunidades de participación, como herramienta para que las personas se sientan informadas y empoderadas para opinar y actuar. También coincide en que este proceso no es sencillo, necesita de la buena disposición de todos y todas, comenzando por la dirección y el equipo docente del centro que debe querer incorporar la Comunidad de Aprendizaje a las aulas, ya que se trata de un trabajo que se añade extra (sin remuneración) al trabajo que ya tienen que realizar como docentes. También es importante que las familias

quieran implicarse y formar parte de este proceso. Parece ser que el efecto de la Comunidad de Aprendizaje se realiza el centro hacía fuera, pero que los cambios que se comienzan a producir primero en las familias con hijas e hijos escolarizados y después en la comunidad, retorna al centro fortaleciendo la labor que en él se realiza.

Hasta ahora, parece ser por la literatura consultada, que las Comunidades de Aprendizaje se han ido incorporando a centros que presentaban situaciones de especial vulnerabilidad mediante la transformación de los mismos, pero el profesorado y familias del CEIP Mosaico han descrito cómo esta metodología es positiva para todo tipo de colegio y barrio, también en aquellos que no presentan dificultades, ya que a priori ayudan a establecer un clima de convivencia y cordialidad. Este es el caso del CEIP Mosaico que no sufre transformación de un centro ya existente, sino que nace directamente como Comunidad de Aprendizaje.

CAPITULO 6. CONCLUSIONES

“No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.” **Celestin Freinet**

Para finalizar, se presentan las conclusiones alcanzadas en este trabajo, definidas en tres vertientes diferentes: la confirmación de las hipótesis planteadas inicialmente, las síntesis de las conclusiones alcanzadas y las limitaciones que hemos encontrado en su desarrollo. Por otra parte, dada la naturaleza del estudio y los hallazgos revelados, se ha considerado necesario presentar unas propuestas de intervención y un plan de trabajo que estimule la participación de las familias en los centros escolares.

6.1. CONFIRMACION DE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.

En este apartado se va a constatar la idoneidad de las hipótesis que han dado origen al presente estudio.

Para comprobar si la **hipótesis primera** planteada en el estudio “*Se considera que los centros con comunidad de aprendizaje utilizan una metodología más inclusiva que genera más canales de participación para las familias comparado con los colegios que no son comunidad de aprendizaje*”, es válida o nula, se ha seguido a autores como Epstein (1995, 2001) y Deslandes (2004), ambos describen que la participación de las madres y padres en el centro escolar de sus hijas e hijos posee efectos muy positivos tanto en el comportamiento como en los resultados académicos de los y las menores, intensificando el progreso del alumnado en su actitud y aprendizaje. En éste trabajo se ha tenido en cuenta la participación de las familias, ya que es uno de los pilares fundamentales en los que se sustentan las comunidades de aprendizaje.

Las maestras y maestros que trabajan en centros con comunidad de aprendizaje consideran que las familias de sus centros mantienen mayor participación en las actividades del centro que la percepción que tiene el profesorado del centro sin comunidad de aprendizaje. La misma percepción la tienen las familias que tienen a sus hijas e hijos en los centros con comunidad de aprendizaje, consideran que sus centros son espacios abiertos a la participación, refiriéndose ésta no solo a actividades del centro, en la que participan uno o dos días en semana, sino también en la toma de decisiones

internas. Siguiendo a Para Pourtois y Desmet (2004) y Epstein (2004) la implicación familiar en las escuelas aumenta el desarrollo social del alumnado y la probabilidad de que pueda progresar en sus aprendizajes y actitudes.

Los centros escolares con comunidad de aprendizaje, además de los órganos directivos, están las comisiones mixtas formadas por familias, docentes, dirección e incluso alumnado, existiendo tantas comisiones como asuntos de interés para el buen funcionamiento del centro. Estas comisiones, mantienen una estrecha relación con la asociación de madres y padres del alumnado, particularidad que no se encuentra en los centros que no tienen comunidad de aprendizaje.

Una de las peculiaridades del cambio metodológico que supone ser Comunidad de Aprendizaje es la *incorporación de las familias a las aulas*, crear actividades que tengan relación con lo que se está trabajando y encontrar padres y madres dispuestas a colaborar no parece que haya sido una tarea fácil. El profesorado dice invertir bastante tiempo no solo en captar a personas sino también en tratar de transformar *el concepto de participación ligado a la no acción*, es decir, en opinión de su directora, las personas están acostumbradas a dejar a sus hijos en la puerta del colegio y recogerlos, sin interactuar más con el centro. También ha observado que hay muchos padres y madres que no quieren participar porque les da vergüenza o porque creen que no pueden. Para conseguir involucrar a las familias tienen que trabajar para contrarrestar todas estas limitaciones, así Olmsted (1991), indica que la participación en los centros escolares genera efectos positivos en las familias: aprenden a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos e hijas.

De acuerdo con los datos obtenidos en el análisis del trabajo de campo, podemos decir que la hipótesis primera se cumple

En relación a la **hipótesis segunda** *“El aumento de los canales de participación incide en una mayor presencia de las familias en las actividades de los colegios, lo que genera un impacto positivo en el día a día de la propia escuela”* Para validar o refutar esta hipótesis se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en los discursos de las familias y profesorado así como en

la dimensión participación tradicional de las familias, la asistencia a reuniones y tutorías.

Una de las formas más convencionales de participación de las familias en los centros escolares es la asistencia de las familias a las reuniones informativas y las tutorías. Interesa conocer si se producen diferencias entre los centros en cuanto al uso y asistencia de las familias a estas tutorías y reuniones de los centros, así como testar la importancia que para el profesorado tiene reunirse con las familias para conocer a su alumnado y de esta forma generar un impacto positivo en el día a día de la escuela. Diferentes estudios, entre ellos los de Ozer y Bandura (1990) afirman que el profesorado con actitud positiva respecto a la participación parental consigue también beneficios, ya que comporta mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes, además de que incrementa la sensación de mayor eficacia y satisfacción personal

El profesorado está totalmente de acuerdo en que para conocer las características del alumnado es necesario contactar con las familias, y muy de acuerdo en establecer tutorías aunque las familias no las hayan solicitado y en que las familias suelen acudir a ellas; no obstante, la asistencia de las familias a otras formas de participación diferentes de las tutorías, en este caso, reuniones en general, es menos común en los centros sin comunidad de aprendizaje. Existe correlación positiva significativa entre la asistencia a tutorías y a reuniones, los centros que mayor asistencia tienen de familias a las tutorías, también estas familias suelen acudir más a las reuniones convocadas por el centro. Diversos estudios Varela, (2007), Beck-Gernsheim (2003) Martínez-González (1996), Bolivar (2006) y Garreta (2012) entre otros, hacen referencia a que existe una relación directa entre el rendimiento escolar del niño y la niña y el nivel de implicación de los padres y madres en su educación, y la importancia de la participación de las familias en los centros escolares.

El CEIP Mosaico ha sido el centro que mejor ha valorado la participación de las familias. El otro centro en comunidad de aprendizaje, CEIP Adriano del Valle ha obtenido valores similares a los encontrados en el CEIP las Águilas, centro sin comunidad de aprendizaje. Se ha hallado que el centro que ve más

importante establecer tutorías aunque las familias no las hayan pedidos es el CEIP las Águilas aunque son sus familias las que menos acuden a las reuniones que organiza el centro.

Haciendo alusión a la comunicación y participación entre familias, dirección y profesorado, se encuentran diferencias entre las familias en función de si sus hijos o hijas pertenecen a colegios que son Comunidad de Aprendizaje y los que no. Tanto las familias de los CEIP Adriano del Valle y CEIP Mosaico parecen contar con más vías de acceso al centro, justificada en una mayor implicación de la dirección en ofrecer estas posibilidades y porque el profesorado parece estar más convencido en la necesidad de la asistencia de las familias. El aumento de espacios de comunicación tanto con la dirección como con el profesorado incentiva a las familias a seguir asistiendo y participando en las actividades y toma de decisiones del centro, así un padre del CEIP mosaico comenta “vaya al que vaya va a aprender” pero digo “si encima en este me dan la oportunidad de involucrarme, de estar ahí, de participar en las comisiones”. Las madres del CEIP las Águilas presentan una menor implicación y participación en las aulas no solo de ellas mismas, sino también del resto de familias que conocen, y describen a una dirección y profesorado poco receptivo a la asistencia de madres y padres en las aulas.

Surgen dos elementos desincentivadores de la participación entre las familias del CEIP las Águilas, por un lado la actitud pasiva e incluso negativa del centro, dirección y profesorado, hacía actividades en las que las familias pueden participar, una madre comenta *“es que no permiten tampoco [se refiere a que el profesorado no permite entrar en las clases] [...] lo que dicen es que... distraemos a los niños”*, y por otro, la poca participación de las familias en aquellas actividades que sí se realizan. En contraste, no parece haber demasiados elementos que desincentiven la participación de las familias de los CEIP Adriano del Valle y Mosaico, o al menos, ninguno parece tener la suficiente intensidad en los discursos.

En los centros con Comunidad de Aprendizaje se considera que la comunicación y la participación es la forma más efectiva para trasladar la metodología del centro fuera de las propias aulas, ya que aumenta la

participación de las familias, tal y como Martínez-González (1996) manifiesta que si los progenitores participan en la vida escolar de sus hijas e hijos, el efecto positivo que conlleva abarca a las y los menores, al profesorado y a la escuela, y también para Bolívar (2006) el trabajo conjunto de las familias y la escuela produce un incremento en el rendimiento académico de los hijos e hijas y el centro educativo también se beneficia mejorando su calidad educativa. Con esta metodología, la participación de las familias en la comunidad educativa es mayor ya que el profesorado hace sentir a las familias que sus opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta. Las familias de los colegios Adriano del Valle y Mosaico, ambos centros en comunidad de aprendizaje, perciben tener en sus centros más actividades y mayor asistencia de las familias, mientras que las madres del CEIP las Águilas consideran que en su colegio no se participa.

Por lo expuesto anteriormente podemos decir que la Hipótesis 2 *“El aumento de los canales de participación incide en una mayor presencia de las familias en las actividades de los colegios, lo que genera un impacto positivo en el día a día de la propia escuela”* se cumple.

Para verificar la **hipótesis tercera** *“la participación de las familias en los centros genera más y mejores canales de comunicación con el profesorado, la dirección del centro y con los propios menores, lo que redundará positivamente en un aumento del rendimiento escolar de sus hijos y una disminución de los conflictos en el centro”* Se ha considerado los beneficios que aporta la participación de las familias en los centros escolares, teniendo en cuenta las preguntas sobre si la colaboración conjunta entre familias y docentes mejora la comunicación, si una mayor implicación en el centro de las familias favorece el rendimiento académico de sus hijos e hijas y de esta manera ayuda a disminuir el fracaso escolar y los conflictos.

El profesorado se muestra totalmente de acuerdo con que la participación de las familias en el centro mejora la comunicación con los docentes, incide positivamente en el rendimiento académico de sus hijos e hijas y previene el fracaso escolar, también está de acuerdo en que la participación de las familias reduce los conflictos en el centro. Garreta (2014)

manifiesta que en opinión de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado, de los y las docentes así como de los equipos directivos de los centros, la comunicación fluida y bidireccional entre familias y centro escolar, es el elemento clave para que el alumnado alcance el éxito escolar.

Se encuentra una correlación positiva significativa entre quienes piensan que allí dónde los docentes realizan más actividades para que participen las familias, la implicación de éstas aumenta, lo que incide positivamente en la mejora del rendimiento académico de sus hijos e hijas y la disminución de los conflictos en el centro. Tal y como indican Walker y Hoover-Dempsey (2008), la participación de las familias contribuye de forma significativa a la moral de los docentes, así como al aprendizaje del alumnado y a la satisfacción de los progenitores.

A mayor implicación de las familias en el centro, entendida esta implicación como participación en actividades y comunicación con el profesorado y la dirección, mejora la relación con los docentes, mejora el rendimiento académico de sus hijos e hijas y disminuye el fracaso escolar así como los conflictos. Además, también comporta que el trabajo docente se realice más fácilmente (Grant y Ray, 2013) y, de todo ello, se beneficia el funcionamiento de la escuela, ya que al ser expresión de democratización enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Charlot, 1994; Darling-Hammond, 1997, 2000; Furman, 2004).

En los tres centros se encuentran comportamientos similares en cuanto a la percepción de la participación de las familias, aunque se ha encontrado más similitud entre el CEIP Mosaico y el CEIP Las Águilas, que entre los dos centros en comunidad de aprendizaje, este distanciamiento entre los dos centros en comunidad de aprendizaje puede estar causado por la variación de la muestra en el CEIP Adriano del Valle. Para Garreta (2015), la comunicación ha de ir más allá de la mera firma de notas al finalizar la evaluación, se ha de desarrollar a través de los distintos canales de comunicación que existen entre la escuela y los padres como son las reuniones a principio de curso, las tutorías, agenda escolar, circulares, panel de anuncios, web, blog, e-mail u otros medios.

Una de las actividades que mayor aceptación tienen por parte de las familias en los centros de comunidad de aprendizaje son los “*grupos interactivos*”, cabe mencionar su potencial como espacio de participación, ya que se llevan a cabo semanalmente y su flexibilidad permite que familias con diferentes circunstancias consigan adaptarse en algún momento a alguno de estos grupos. Los *grupos interactivos* (Aubert y García, 2001) son un modelo de diversidad de alumnado y voluntariado, se trata de pequeños grupos heterogéneos donde el alumnado participa de forma dialógica para solucionar tareas de aprendizaje con la ayuda de personas adultas

Es importante destacar el impacto positivo que tiene sobre el alumnado en cuanto que resulta una actividad novedosa que les hace mantener la atención en aquello que se propone, y fortalece vínculos entre sus padres y madres. Así mismo, los maestros y maestras se sienten más comprendidos por las familias, al observar estas la dificultad que entraña su profesión, facilitando la creación de un vínculo entre profesorado y familias que mejora la comunicación entre ellos.

La relación entre profesorado y familia, en las comunidades de aprendizaje se percibe más cercana, constante y de mayor confianza al incorporar en las aulas a las familias lo que permite crear unos vínculos entre estas y el profesorado que redundan positivamente en la mejora de la comunicación. Las familias pertenecientes al CEIP las águilas, centro sin comunidad de aprendizaje, tienen una relación menos fluida y cercana con la dirección del centro, así lo expresa una de las madres explicando que en su colegio el problema está en la directiva, la que dice lo que se hace y no se tiene en cuenta la opinión de las familias.

También existen diferencias en los distintos modelos de centros educativos en relación la implicación de las familias en la toma de decisiones del centro. Las familias en centros con comunidad de aprendizaje, pueden detectar incidencias entre el alumnado y ofrecer soluciones debido a que permanecen con ellos en las aulas y el profesorado les escucha y tiene en cuenta sus aportaciones. Tal y como indica Rodríguez (2012) las comunidades de aprendizaje son una forma de organización de los centros educativos que priorizan fundamentalmente dos actuaciones, por un lado mejorar el

rendimiento académico del alumnado, y por otro, resolver los problemas de convivencia mediante el modelo dialógico y teniendo como ejes fundamentales el diálogo igualitario, los grupos interactivos y la participación de la comunidad. De esta manera, la metodología que se emplea en las comunidades de aprendizaje no solo permite alcanzar un buen rendimiento académico, sino que además les ofrece valores a sus hijas e hijos que redundan en otros aspectos como el empleo del diálogo para expresar las ideas y resolver los conflictos, la colaboración y el trabajo en equipo.

Una de las peculiaridades del cambio metodológico que supone ser Comunidad de Aprendizaje es la *incorporación de las familias a las aulas*, crear actividades que tengan relación con lo que se está trabajando y encontrar padres y madres dispuestas a colaborar no parece que haya sido una tarea fácil. El profesorado se siente muy orgullo de como el alumnado de su centro ha interiorizado la *importancia del trabajo en equipo y el empleo del diálogo para exponer ideas, repartir tareas y resolver conflictos*. Así como la presencia de las familias en el aula incide de manera positiva en el comportamiento del alumnado lo mismo que las familias se sienten más seguras a la hora de ayudar a sus hijas o hijos en sus casas.

Hemos constatado que no obtenemos los mismos resultados en el análisis de la percepción del profesorado, donde prácticamente no se encuentran diferencias entre los centros de comunidad de aprendizaje, con el que tiene otra metodología, no obstante al analizar el discurso de las familias y el profesorado si existen diferencias entre los dos sistemas educativos. La participación de las familias en los centros educativos redunda positivamente en el aumento del rendimiento escolar y la disminución de los conflictos, Por lo tanto la hipótesis tercera también quedaría demostrada.

En cuanto a la **Hipótesis cuarta** *“Los colegios con comunidad de aprendizaje fomentan un estilo de convivencia inclusivo, basado en el diálogo y la participación, generando valores en su comunidad educativa que trasciende al propio centro, de forma que estos valores también son adquiridos por el resto de la comunidad”*. Para aceptar o rechazar ésta hipótesis se ha tenido en cuenta la percepción del profesorado referente al papel de las familias en la

toma de decisiones del centro, así como los discursos de las familias y profesorado

Existe una correlación positiva entre quienes opinan que la participación de las familias es un factor decisivo para la calidad de la educación y que esa participación implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, así como sobre la gestión de la institución y en la formulación, análisis y evaluación de propuestas en el centro.

En las dos zonas donde se encuentran los centros escolares objeto de este estudio, existe un porcentaje importante de población inmigrante, no se han encontrado problemas de integración de esta población en ninguno de los dos centros con comunidad de aprendizaje y sí hay disconformidad, por parte de las familias que consideran que al no compartir estos niños y niñas el idioma ralentizan el funcionamiento del aula, en el centro que no tiene el ideario de comunidad de aprendizaje. Siguiendo a Castaño (2009), la creciente multiculturalidad, la influencia de los medios de comunicación o el acceso y uso de Internet (sobre todo de las redes sociales) desde edades cada vez más tempranas suponen, sin duda, nuevas realidades que plantean importantes retos educativos que han de ser abordados por el docente dentro de la escuela y el aula.

Por el contrario, las familias del CEIP Adriano del Valle no perciben que los inmigrantes generen ningún problema en las aulas, en este caso, la dirección los han organizado de otra forma además del carácter inclusivo y la forma de trabajar en el centro.

Otro elemento que predomina en las comunidades de aprendizaje en el trabajo con menores de diferentes perfiles, procedencia y rendimiento académico entre otros, es la *integración*, así para Rogoff (1993) las interacciones de estudiantes con distintos tipos de competencia benefician tanto al alumnado con mayor nivel como a los alumnos y alumnas con un nivel más bajo, ya que en el proceso de prestarse ayuda se dan la oportunidad para fortalecer lo que ya saben, reconocen ausencias y errores de comprensión y se enriquecen con puntos de vista diferentes. Las familias con menores en centros sin comunidad de aprendizaje no están de acuerdo en que haya tantos

inmigrantes en la clase de sus hijos o hijas. Estudios hechos por Echeita y otros (2004), afirman que cuando se habla de una escuela inclusiva se está haciendo referencia a un espacio dirigido a responder a las necesidades del conjunto del alumnado y a incrementar su participación en el aprendizaje, es necesario que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir los objetivos del centro y para ello es necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos y todas. De forma similar, para Rodríguez Izquierdo (2008) la confluencia de diferentes culturas dentro de la escuela, la influencia de las actitudes del profesorado, la importancia de los contenidos y los métodos de enseñanza aplicados, así como la organización y atención por parte del centro escolar son factores decisivos para la integración de toda la comunidad educativa.

Desde los centros con comunidad de aprendizaje, la integración es considerada una parte importante de la metodología utilizada, no solo del alumnado con características especiales, sino también de las familias que durante el proceso educativo pueden pasar por etapas difíciles, por cuanto este sistema de enseñanza genera un conjunto de actividades ofertadas por el centro lo suficientemente amplia como para ofrecer oportunidades a aquellas familias que suelen participar menos, por los motivos que sean, a que se sumen y accedan al centro. En contraposición del discurso mayoritario que percibe en la diversidad un obstáculo para aprender, las Comunidades de Aprendizaje están demostrando que es mediante la inclusión, la heterogeneidad y la incorporación de más recursos humanos en el aula como se mejora el aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado (INCLUD-ED, 2008a)

La potencia integradora que parece tener este modelo de escuela no es ajeno a otros estamentos públicos y, según nos indica el profesorado, desde el *Ayuntamiento y los Servicios Sociales* de la zona les piden que accedan a las familias con necesidades especiales a través de la participación de éstas en el colegio para poder hacer un seguimiento. Es por esto que el profesorado considera que los colegios que son Comunidad de Aprendizaje se pueden convertir en herramientas al servicio de las familias. Por lo que la hipótesis cuarta también quedaría demostrada.

6.2. CONCLUSIONES ALCANZADAS

Los centros escolares con el sistema educativo de comunidades de aprendizaje son una herramienta transformadora de la sociedad, que no genera cambios rápidos, pero sí va sentando las bases para que se vayan interiorizando pautas de comportamiento que tienen que ver con el respeto y el diálogo.

La percepción del profesorado sobre la participación de las familias depende de la experiencia del mismo en comunidades de aprendizaje, no así de la edad, sexo u otras variables tipológicas.

Las formas de participación convencional de las familias como asistencia a tutorías y reuniones, no diferencia patrones de comportamiento según centro, lo que plantea la necesidad de encontrar otras estrategias diferenciadoras.

La participación de las familias mejora la comunicación con los y las docentes, incide positivamente en el rendimiento académico de sus hijos e hijas y previene el fracaso escolar. A este respecto, es importante señalar que existen más puntos de coincidencia respecto a la valoración de la participación familiar, entre el centro constituido en comunidad de aprendizaje y el centro de enseñanza tradicional, que la de estos con el centro de enseñanza transformado en comunidad de aprendizaje.

Los centros con comunidad de aprendizaje solicitan más, que los centros sin esta metodología, la opinión de las familias, consideran que sus centros informan bastante y valoran que la participación familiar en sus centros es alta.

La percepción del profesorado de los centros con metodología de comunidad de aprendizaje, en relación a que la participación implica la toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo y sobre la gestión de la institución, siendo un factor decisivo para la calidad de la educación, consideran que sí se lleva a cabo esta participación en sus centros escolares. Por el contrario, el centro que no detenta este sistema educativo

difiere de esta afirmación, no incluyendo a las familias en la toma de decisiones del centro.

Los centros con comunidad de aprendizaje son los más favorables a no condicionar a las o los menores por su situación familiar. La pertenencia a una familia que se encuentra en situación de riesgo psicosocial no implica que la niña o el niño de dicha familia esté abocado al fracaso escolar o tenga comportamientos disruptivos en mayor alcance que menores pertenecientes a familias normalizadas.

En los centros de comunidad de aprendizaje se muestran menos de acuerdo, en relación al centro que no posee esta metodología, con que el alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultades para relacionarse con otros menores, tienen bajo rendimiento escolar, son conflictivos en el centro y muestran actitudes desafiantes ante el profesorado

No se han encontrado diferencia en la percepción sobre la participación en el centro escolar de las familias en situación de riesgo psicosocial, todos los centros opinan que su participación es escasa.

El alumnado perteneciente a familias en situación de riesgo psicosocial recibe poca ayuda de sus familias, todos los modelos educativos coinciden.

El modelo educativo en comunidad de aprendizaje genera una concepción de escuela como espacios abiertos a la participación e incorporan valores como el comportamiento cívico, la colaboración y el trabajo en equipo, junto con el empleo del diálogo para exponer ideas, repartir tareas y resolver conflictos.

Las familias que tienen a sus hijas e hijos en centros de comunidad de aprendizaje tienen valores que hacen referencia a la buena relación entre el profesorado y las familias, la comunicación fluida entre ambos, la implicación de las familias en la toma de decisiones del centro y la integración de todo el

alumnado y sus familias. Las familias que pertenecen a otro tipo de centro difieren en ese tipo valores.

Respecto a los facilitadores e inhibidores de la participación familiar en las comunidades de aprendizaje se puede concluir que los padres y madres delegadas de curso junto con la asociación de madres y padres del alumnado son el principal canal de comunicación entre las familias del centro. Las estructuras de participación formal en los centros constituyen facilitadores potenciales, que se rentabilizan al máximo de sus posibilidades en Comunidades de Aprendizaje, no así en centros convencionales.

Se ha visto que la participación de los padres y madres en el aula produce efectos positivos tanto en el alumnado como en las familias, en los primeros aumentando el rendimiento académico y en las familias porque se sienten más seguras ayudando a sus hijos e hijas al tener conciencia de cómo se trabaja en el aula.

En los centros educativos con comunidad de aprendizaje la asistencia de las familias a tutorías y reuniones que organiza el centro, es mayor que la participación en los mismos eventos en el centro que no tiene comunidad de aprendizaje.

Se encuentra cierta dificultad en involucrar a las familias en actividades, siendo en varias ocasiones las mismas familias las que siempre participan. Las madres del centro escolar sin comunidad de aprendizaje, se han mostrado menos solidarias a la hora de trabajar para el resto de familias del centro. En los centros de comunidad de aprendizaje se hacen más actividades para que participen las familias de tal modo que la implicación de estas es mayor.

La falta de tiempo de los padres y madres unido al horario escolar, que suele coincidir con el horario de trabajo, es un obstáculo que dificulta la participación de las familias en el centro escolar.

Los centros con comunidad de aprendizaje no están de acuerdo con que la falta de participación de las familias en el centro escolar esté motivada por una actitud negativa de esas familias hacia el centro escolar.

La eventualidad del profesorado es un factor que puede incidir negativamente en la comunicación entre las familias y el centro, ya que al entrar por bolsa no tienen porqué estar de acuerdo y seguir el ideario del centro, restando sinergias entre las familias y el profesorado.

Los factores que justifican las comunidades de aprendizaje son la comunicación dialógica igualitaria que trasciende los límites del centro proporcionando un enfoque integrador, la participación de las familias en la estructura decisoria del propio centro mediante comisiones y los grupos interactivos donde familia y profesorado trabajan unidos en beneficio del alumnado.

Por tanto los centros educativos con comunidad de aprendizaje se diferencian de otros modelos educativos fundamentalmente porque facilitan la integración del alumnado y las familias, constituyen plataformas de participación de las familias en la estructura decisoria de los centros, establecen una comunicación dialógica y horizontal, se valora el trabajo en equipo y el dialogo como estrategias de resolución de conflictos y el sentido de pertenencia se extiende a todos los actores de la comunidad educativa

6.3. LIMITACIONES EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo tiene las restricciones inherentes a la metodología de investigación utilizada y esto exige emplazar adecuadamente los resultados del estudio.

En la recogida de la información se han utilizado técnicas cualitativas como son los grupos de discusión y el método delphi, este último, aunque se trata de una técnica cualitativa se basa en la estadística, los datos obtenidos se

miden en una escala likert y sus datos se analizan en el programa SPSS. Es una técnica prospectiva para obtener información esencialmente cualitativa. Estadísticamente, los resultados pueden ser poco significativos por contar con un número reducido de participantes, pero la información ha sido valiosa por cuanto ha servido al fin del estudio.

Seleccionar los centros educativos deliberadamente ha podido disminuir la variedad de percepciones y perspectivas sobre la percepción del profesorado en relación a la participación de las familias en centros escolares con comunidad de aprendizaje y centros sin ésta metodología. Aunque ha cubierto los objetivos de esta investigación es posible que se hayan perdido perfiles de profesorado con otras características. Extender el estudio a más centros educativos le proporcionaría mayor validez.

Se ha encontrado dificultad para obtener respuesta a la segunda oleada, las maestras y maestros han manifestado que están sobrecargados de trabajo, reuniones y cursos. También el no haber podido contar con maestras y maestros de los tres centros escolares para realizar el grupo de discusión del profesorado., junto con la variación de la muestra del CEIP Adriano del Valle han podido suponer que no se hayan encontrado grandes diferencias en la percepción del profesorado en cuanto a la participación de las familias en centros escolares con comunidad de aprendizaje y centros con otra metodología.

Por último, el resultado adquiere valor, por cuanto que emerge de una metodología educativa relativamente nueva y no hay muchos estudios realizados. En éste trabajo solamente se ha estudiado en dos centros educativos con unas características especiales, uno de ellos se transforma y el otro nace como comunidad de aprendizaje. Validar el estudio en otros contextos y otros centros ayudaría a superar esta limitación. Se deja pendiente para futuras investigaciones.

6.4. PROPUESTAS

En el transcurso de éste trabajo se ha podido observar la buena sintonía que existe entre las familias y los centros que tienen la metodología de Comunidad de Aprendizaje. Como las familias participan en las actividades del centro y cómo sienten que el colegio de sus hijas e hijos les pertenece y se tiene en cuenta sus opiniones.

6.4.1. Propuestas de intervención.

Se ha visto la importancia que tiene la comunicación, la participación y la integración en éstos centros. Desde éste estudio, se considera muy importante la necesidad de que el profesorado tenga una preparación específica en comunidad de aprendizaje desde la propia universidad o avalada por máster o cursos específicos. Se considera que al utilizarse una metodología diferente, basada en el diálogo igualitario, no todos y todas las maestras están preparadas para tener a familiares en el aula, ya que podrían sentirse cuestionadas o cuestionados en su hacer profesional.

En relación a las sustituciones del profesorado por baja, se propone la creación de una bolsa específica de maestras y maestros para los centros con comunidad de aprendizaje, de esta manera se mantendrá el ideario del centro y no mermará la relación y participación entre el centro escolar y las familias.

En el transcurso de este trabajo se ha podido observar que la población en general no sabe que son ni han oído hablar de los centros con comunidad de aprendizaje. Se considera interesante que hubiera más difusión de esta forma de enseñanza dado los beneficios que se ha visto que proporciona. También se considera que funcionaría en otras zonas que no sean de necesidades especiales ya que como se ha visto, este sistema educativo favorece al alumnado, las familias y la comunidad en general.

6.4.2. Diseño de intervención.

Uno de los fines del Sistema Educativo es aprender a convivir. La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la Comunidad Educativa.

Uno de los aprendizajes más útiles para la vida es el de establecer una relación positiva con uno mismo y con los demás, y es el eje fundamental de la educación en valores. El ambiente que se crea en el aula o en el centro puede favorecer o dificultar el proceso educativo, por lo que el profesorado, alumnado y demás miembros de la Comunidad Educativa deben estar permanentemente cohesionados. En este aspecto, es fundamental el papel que las familias juegan en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Hay que recalcar la necesidad de que los miembros de la Comunidad Educativa aprendan en la escuela a convivir, conociéndose mejor a sí mismos y a los demás y creando un espíritu positivo, tolerante, respetuoso, solidario y justo que impulse la realización de proyectos comunes.

Una vez analizado el estado de los centros escolares, se propone una intervención educativa para superar la carencia de necesidades apostando por la escuela inclusiva para poder superarlos. Ante situaciones de déficits socioculturales, se propone realizar actividades con la comunidad educativa (entidades locales, ayuntamiento, familias, clubs deportivos, residencias de mayores). Con la familia se proponer realizar talleres de cocina, maratón de juegos, juegos cooperativos o juegos tradicionales. Las familias preparan los juegos y los dirigen, mientras los alumnos y alumnas por grupos van pasando por las diferentes “estaciones”.

Con el ayuntamiento y entidades locales la propuesta es de realizar actividades en la residencia de mayores y asociaciones del entorno, visitar la biblioteca municipal y realizar plenos infantiles en el ayuntamiento. Desde el propio centro se realizará una semana cultural.

Cuando exista falta de motivación, un aumento de las conductas individualistas y consumistas, superioridad del valor de lo propio sobre lo común o falta de civismo se pondrán en práctica metodologías activas como

realizar un proyecto, aprendizaje cooperativo, realizar lecturas dialógicas o lecturas en parejas, también se puede utilizar la biblioteca y la robótica.

Si la situación es de desobediencia a las normas, agresividad física, dificultad para relacionarse entre iguales, demostración de conductas tradicionalmente machistas o resolución de conflictos de forma inadecuada se propondrá realizar asambleas, un carnet por puntos o se realizará un plan de convivencia.

Para llevar a cabo éste proyecto se plantean dos objetivos: a) *Fomentar la conexión entre los objetivos educativos del colegio con el entorno-familia.* Una de las prioridades es que el alumnado sea competente en el día a día, es decir, que los aprendizajes escolares los generalicen a su realidad más próxima y viceversa. Si la escuela y la familia trabajan juntos, esa conexión será mucho más productiva; b) *Aumentar la motivación del alumnado a través de metodologías activas.* Este objetivo pretende que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, no sólo receptor de información sino que a través de la convivencia con los otros, se produzcan situaciones de aprendizaje bidireccionales.

No es posible entender la convivencia sin contar con la participación de toda la comunidad educativa. Por ello, es imprescindible abrir nuestras escuelas al entorno favoreciendo el desarrollo integral de nuestro alumnado, contando para ello, con la colaboración de toda la sociedad, especialmente de las familias.

A través de la realización de las actividades propuestas, se pretende que no solamente sean el alumnado y sus familias los partícipes de estas iniciativas, sino también todo su entorno: profesorado, alumnado, familias, otras entidades, asociaciones, ayuntamientos, otras organizaciones

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013). «Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes». *Learning Environments Research*, 16(3), pp. 315-328.

Alonso, M.J.; Arandia, M. y Loza, M. (2008). "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas". En: *REIFOP*, 11, (1), p. 1-7.

Altschul, I. (2011). «Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most?». *Social Work Research*, 35(3), pp. 159-170.

Alvarez de Sotomayor, A. (2011): *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: Un Estudio de caso*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), pp. 311-323.

Anghel, B. y Cabrales, A. (2010): *Los determinantes del éxito en educación primaria en España*. (enlínea) Working paper. Disponible en <http://www.eco.uc3m.es/~acabrales/research/Primaria.pdf> [Consulta en 2011, 10 de octubre].

Anghel, B., A. Cabrales, J. Sainz y I. Sanz (2013). «Publicizing the results of standardized external tests: Does it have an effect on school outcomes? », Documento de Trabajo nº 2013-01, Madrid: FEDEA

Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós, Barcelona.

Astigarraga, E. (2008). El método Delphi. San Sebastián: Universidad Deusto

Aubert, A. y García, C. (2001). "Interactividad en el aula". Cuadernos de Pedagogía, 301, 20-24.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Graó

Ballarin, P. (1994). "La educación contemporánea de las mujeres", en Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J. y Tiana, A., *Historia de la Educación en la España contemporánea*. Diez años de investigación, Madrid, C.I.D.E., pp. 173-190.

Ballarin, P. (2010). "Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España", *Arenal*, 17-2, julio-diciembre, pp. 223-254

Bartolomé, M. (Coord.) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Cedecs, Barcelona.

- Bauman Z. (2006), *Europa: Una aventura inacabada*. Buenos Aires: Losada.
- Beck, U. (1998a). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1986).
- Beck, U. (1998b). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1997)
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia. Barcelona: Paidós.
- Belzunegui, A., Brunet, I., Pastor, I., Valls, F. (2008). *Mestres, escoles i igualtat entre gèneres. La transmissió de valors igualitaris en l'educació primària vista pel col·lectiu docent*, Tarragona: Arola Editors.
- Berndt, R.P. (coord.) (2009). «Involve Parents–Improve School». Hildesheim Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS).
- Bernstein, B. (1975): Clases, Códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1988). Clase, Código y Control. Vols. II. Madrid: Akal.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Bobbio, N. (1996). *Estado, gobierno y sociedad*, FCE, México.
- Bohman, J. (2009). “La democracia deliberativa y sus críticos”. <http://espacioagon.blogspot.com/2009/02/james-bohman-la-democracia-deliberativa.html>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA): Núm. 126 página 46-59 de 28 de junio 2012 http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/BOJA12-126-00014-11269-01_00009756.pdf
- Bolívar, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». Revista de Educación, 339, pp. 119-146.

Bonache, J. (1999): "El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, nº 3, enero-junio, pp. 123-140.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La reproducción. Barcelona: Laia.

Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 112-132. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10707

Caine, B. y Sluga, G. (2000). Género e historia: mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920, Madrid: Narcea.

Callejo, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Calvo, M. (2007). *Las cifras de la educación en España. Varones en crisis*, Universidad Carlos III, Madrid.

<http://www.tajamar.net/tajamar/ccd/EducacionDiferenciadaDocumentos/>

Carabaña, J. (2013). "El efecto de la LOGSE sobre el abandono escolar temprano" en *Praxis Sociológica*, nº 17 pp. 15-44

Castaño, C. (2009). Los usos de internet en las edades más jóvenes: algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos. *Participación educativa*, Nº 11, págs. 73-93.

Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2009). Comunicación y Poder. Madrid, Alianza Editorial

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (Edit.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-195). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M.C. (2004). "Estudio de casos", en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

Centro del Profesorado de Sevilla.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-sevilla>

Charlot, B. (ed.) (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

Cohen, J. (2001). Democracia y libertad. En: J. Elster (comp.). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.

Coleman, J. S. (1988): «Social capital in the creation of human capital», *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Comer Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)
<http://www.info.med.yale.edu/comer>

Comer, J.P.; Haynes, N.M.; Joyner, E.T.; Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. Nueva York: Teachers College Press

Comer, J.P. et al. (ed.) (1999). *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

Compairé, J.; Abril, P. y SALCEDO, M. (2011): *Chicos y Chicas en Relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*, Icaria, Barcelona.

Comunidades de Aprendizaje <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Comunidades de Aprendizaje. http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/lLista_cda/#andalucia

Copasch (2006). Analysis of the current status of the cooperation between parents and school with models of good cooperation and recommendations for the network's further activities. Belfast: Copasch Network Partners.

Copasch (2008). European Recommendation for Cooperation between Parents and Schools. Belfast: Copasch Network Partners. <http://www.cooperation-parents-school.de/pdf/EU_Recommendation.pdf>

Council of Europe (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2013). Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education: «Governance and Quality Education» 24th session. Helsinki, Finland, pp. 26-27. April 2013. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Practical_Information/Practical_Info_Conf2013_en.pdf>

CREA (1995). *Participación y no participación en Educación de Personas Adultas*. Investigación subvencionada por: UNESCO Institut for Education, Xunta de Galicia y Generalitat de Catalunya, CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)

CREA (1995-1999). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DGYCYT. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y ciencia. Barcelona

CREA (1996-1998). *Comunidades de Aprendizaje*. Proyecto par la consejería de educación del Gobierno Vasco. Barcelona: Crea.

CREA (1998). "Comunidades de Aprendizaje propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. En: Aula de Innovación Educativa No. 22, pp. 49-51. Barcelona, España: GRAO.

CREA (1998). *La difusión de la información de la educación de personas adultas. Guía Europea*. Barcelona: Crea.

CREA, (1999). "Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades". I jornada Educativa del Parc Científic. Organizadas por CREA y celebrados en Barcelona el 21 y 22 de noviembre 1999.

Crozier, G. (2012). Researching parent-school relationships. London: British Educational Research Association. En <http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>

Cuenca, J.M^a (1998). Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 265. Enero 1998, pp. 33-40. Barcelona: Praxis.

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching y America's Future.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. (8), 1. Recuperado desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>

De la Guardia Romero, R.M. (2002). Variables que mediatizan la participación educativa de las familias. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna. <dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=590613>

De la Guardia Romero, R. y Kñallinsky, E. (2007). Manual docente: Educación familiar (sistema escolar y familia). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company

Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill. E

Denzin, K. (1990). "Triangulation". En: Keeves, John P. *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*, Pergamon Press.

Deslandes, R. (2004). *Observatoire International de la réussite scolaire* (Laval, Université de Laval).

DfE (2007). *Every Parent Matters*. Nottingham: Department for Education and Science.

Donolo, D.S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>

Dubet, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. En Wieviorka, M. (Dir.) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (pp. 85-112). Paris: La Découverte.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta.

Echeita, G. y otros, (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Epstein, J. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.

Epstein, J. L. (2004). *Föräldrar och skola (Parents and School)*. Orebro: Orebro University (unpublished).

Epstein, J. (2009). *School, Family and Community Partnership. Your Handbook for Action*. London: Sage

Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.

Escudero, J. M. (2002). "Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para una diversidad equitativa". *Organización y Gestión Educativa*. Nº 2. Págs.9-14.

Escudero J.M. (2009). "El Fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa". Universidad de Murcia. Recuperado el 17 de noviembre de 2016 de www.ciefp-santander.org/DOCUMENTOS/Escudero.doc

Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí
<http://www.edaverneda.org>

Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) <http://www.acceleratedschool>

EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOFobia (EUMC), (2004), *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15. Member states of the European Union*, Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities.

Eurydice (1996). *Los consejos consultivos y otras formas de participación social en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice.

Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice.

Eurydice (2004). *Il ruolo dei genitori nelle scuole in Europa*. Notiziario a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, núm. 2/2004.

Eurydice (2008). La autonomía escolar en Europa; políticas y medidas. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Eurydice (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through ECEC in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Eurypedia - The European Encyclopedia on National Education Systems.

Éxito para Todos (Success for All) <http://www.successforall.net>

Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, (4), 4-15.

Feito, R. (2001), "Educación, nuevas tecnologías y globalización" en *Revista de Educación*, pp. 191-200

Fernández Enguita, M. (1985). Trabajo, escuela e ideología. Madrid: Akal.

Fernández Enguita, M. (1999). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviere. Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación "la Caixa", Barcelona.

Fernández Palomares, F. (Coord.) (2003): *Sociología de la Educación*, Pearson Prentice Hall, Madrid.

Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (Edit.) *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.

Fernández, S.; Garvín, R. y González, V. (2012). "Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano". En: REIFOP, 15 (4), p. 113-118.

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós

Flecha García, J.R. y Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, Vol. 1, 1, 11-20.

Flecha, C. (2002): "Las Mujeres en el Sistema Educativo Español", en Marín Eced, T. y Pozo Andrés, M. del (coords.), *Las Mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, Cuenca, Diputación, pp. 209-226.

Flecha, C. (2004): "Historiografía sobre Educación de las Mujeres en España", en *La Historia de las Mujeres. Una revisión historiográfica*, Valladolid, S.P.U.V., pp. 335-353.

Flecha, C. (2006): "Mujeres en Institutos y Universidades", en Gómez-Ferrer, G. y otras (coords.), *Historia de las Mujeres en España y América Latina*, Tomo III, Madrid, Cátedra, pp. 455-485.

Flecha, C. (2013), "Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español", *Bordón*, 65-4, pp. 75-89.

Flecha, R. (2006). "La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje", en *La participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, Ministerio de Educación y Ciencia.

Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

Flecha, R. y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 36, 15-24.

Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje. Sueños posibles para todas las niñas y los niños" en *AULA. De Innovación Educativa*", número 241.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI

Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI

Frías, A. S. (2007). La participación educativa de padres y madres del alumnado en España: evolución normativa y problemática. *Participación Educativa*, (4), 16-24.

Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.

Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación educativa*. Madrid: UNED.

García-Pérez, R.; Rebollo, M.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, nº 23(3), 385-397.

Garreta J. (2007). *La relación familia- escuela*. Ediciones Universidad de Lleida.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.

Garreta, J. & Llevot, N. (2011). Immigrants families and the schoolin Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 4, 47-67

Garreta, J., Llevot, N. & Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (unpublished).

Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Ajuntament de Lleida.

Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 71-85.

Garrido, L. y Cebolla, H. (2010). "El impacto de la concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: efectos de colegio, clase y de composición", *Presupuesto y Gasto Público*, 61: 159-176.

Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico: Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu

Giddens, A. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1987).

Giddens, A. (1995 a). *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado en 1991).

Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1994).

Gil Pascual, J. A. (2006). Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial. Madrid. UNED

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.

Glaser, G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company.

Glasgow, N.A. & Whitney, P.J. (2009). What Successful Schools Do to Involve Families. London: Sage.

Godet, Michel. (1996) *Manuel de Prospective Strategique*. Dunod. Paris

Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.

Grana, I. (2004). "La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación", *Revista de educación*, 334, pp. 131-142.

Grant, B.K. & Ray, J.A. (2013). Home, Shool, and Community Collaboration. London: Sage.

Guil, A. (2005): "Techos de cristal universitarios: buscando, visibilizando e interpretando datos", en Maqueira, V. et al (eds.) *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Univ. Autónoma de Madrid, pp. 187-198.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2008). "Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa", *Revista Polis* 10. <http://www.revistapolis.cl/10/habe.htm>

Harvard Family Research Project (2010). Family Engagement as a Systematic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

Held, D. (2008). *Modelos de democracia*, Alianza Editorial, Madrid.

Hill, A. y Peck, B. (eds.) (2000). *Representing Parents in School Decision Making Around the World*. Dumfries: Scottish School Board Association

Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Apuntes de la casa y el trabajo. Barcelona: Ktz

IBÁÑEZ, J. (1986): Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid, Siglo XXI Editores.

IBÁÑEZ, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social* Madrid, Alianza Editorial, 489-501.

INCLUD-ED (2008). Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm

INCLUD-ED Project (2008a). Report 3: Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion? Brussels: European Commission. Disponible en: [http:// www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf](http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf)

INCLUD-ED Project (2008b). Working papers: Case studies of local projects in Europe (2nd round). Brussels: European Commission. Disponible en: [http://www.ub.es/included/ ocs/3._D.22.1_Working%20Papers_Project%206.pdf](http://www.ub.es/included/ocs/3._D.22.1_Working%20Papers_Project%206.pdf)

INE(2015) http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYS

INE (2015). *España en cifras*. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado. Madrid.

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2013). *Causas del abandono temprano y la Formación en España*, mimeo.

Informe OCDE PISA <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

INJUVE (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. <http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/jovenes-y-fracaso-escolar-en-espana>

Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias pedagógicas*, (19), 43-66.

- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. Nueva York: Free Press.
- Jerez Mir, R. (1993). "Sociología de la cultura y de la educación: los clásicos y sus modelos heurísticos básicos". En Varios Autores *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Jeynes, W. H. (2014). A Meta-Analysis: The Relationship Between Father Involvement and Student Academic Achievement. *Urban Education*, 50(4), 1-37.
- Jordan, J. A. (1994): *La escuela multicultural*. Paidós, Barcelona.
- Juliano, D. (1993): *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*, EUDEMA Universidad, Salamanca
- Junta de Andalucía Consejería de Educación.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/portada>
- Jurado Gómez, C. (2009). "La familia y su participación en la comunidad educativa". Publicado en *Revista digital innovación y experiencias educativas*, nº 23.
 Kaetz Editores.
- Kearney, N. (2001). Comunidades de Aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro. Ponencia presentada en el Congreso Virtual Educa 2002.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Kñallinsky, E. (1999). *Participación educativa: familia y escuela*. Universidad de las Palmas. Servicio de publicaciones. Las Palmas, 1999.
- Kozol, J. (1990). *Analfabetos USA*. Barcelona; el Roure. (Trabajo original publicado en 1985).
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- Landeta, J. (1999): *El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel. Barcelona.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Previsión tecnológica y cambio social*, 73 (5), 467-482

Lareau, A. (1987). "Social class differences in family-school relationship: the importance of cultural capital", *Sociology of education*, 60.

Lerena, C. (1985). *Materiales de la sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.

Levin, H. M. (1987). «New Schools for the Disadvantaged». *Teacher Education Quarterly*, núm. 14, p. 60-83.

Levin, H. M. (1993). *The accelerated schools resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Levin, H. M. et al. (1995). *Volver a pensar la educación*. Vol II: Prácticas y discursos educativos. En Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Ediciones Morata. La Coruña: Fundación Paideia.

Levine, E. (2005): "El proceso de incorporación de inmigrantes mexicanos a la vida y el trabajo en Los Ángeles", *Migraciones Internacionales*, 9 (3), 108-136.

Linstone, H., Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*, Addison-Wesley, p.3

Llevot, N. & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.

López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. La Muralla, Málaga.

Luna, P.; Infante, A. & Martínez-López, F. J. (2005). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.

Macpherson, C.B. (1997). *La democracia liberal y su época*, Alianza Editorial, Madrid.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*, Madrid: Fundación

Maroto, J.L. (2006). "Participación de las familias y acción tutorial: dos puertas para el cambio" en *La participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, Ministerio de Educación y Ciencia.

Martín Criado, E. (1997). [El grupo de discusión como situación social](#). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (79): 81-112.

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*, Editorial Bellaterra, Barcelona.

Martínez, J. S. (2007): "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", *Revista de educación*, 342, pp. 287-306.

Martínez, J.S. (2007). "Fracaso escolar, clase social y política educativa", *El Viejo Topo*, 238.

Martínez-González R. A. (1996): *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Marx y Engels (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Maulini, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Échanges*, 15(4), 3-14.

Mayorga, M^a. J. y Tójar, J. C. (2004): "El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria", *Revista Fuentes*, 5, 143-157.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y Currículum*. Madrid: Morata.

McCarthy, C. (1999): "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en los Estados Unidos", en Enguita, M. (ed.) *Sociología de la Educación*, Ariel Referencias, Barcelona.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Michels, R. (1979). *Los partidos políticos*, Amorrortu, Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español. Madrid: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. OECD

Monereo, C. (coord.), Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M.L. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Enseñanza del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Montandon, C. y Perrenoud P. (1989). *Entre parents et enseignant: un dialogue impossible?*, *Revue française de pédagogie* Volume 89 nº 1 pp. 108-110.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (dir.) (1994). *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?* Berne:Lang

Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). "Intervención de la familia. Estudios de casos." En Pérez Serrano, G. (coord.) (2001): Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas, Madrid, Narcea.

Naval, C. (2003). "*Democracia y participación en la escuela*", Anuario Filosófico,XXXVI/1.

Naval, C. (2003). «Democracia y participación en la escuela». Anuario Filosófico, 36(1), pp. 183-204.

Navarrete, L. (Dir.) (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, Madrid.

Navarro, V. (2016). El ataque a la educación pública en España. <http://www.nuevatribuna.es/opinion/vicenc-navarro/ataque-educacion-publica-espanha/20160829154838131283.html>

Nietzsche, F. (1985). Más allá del bien y del mal. Madrid: Edaf. (Trabajo original publicado en 1886).

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, 1987.

Ocaña, R. (2008). Muévete por una educación en igualdad. Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción.

Ogbu, John U. (1974) *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urbana Neighborhood*. New York: Academic Press.

Ogbu, J. citado en McCarthy (1994). *Racismo y Currículum*. Madrid: Morata

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.

Online at http://www.reformscotland.com/include/publications/parent_power.pdf.

Ortega, F. (1986). "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana", en Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

Ortega, M.A. (1994). La tutoría en la secundaria obligatoria y bachillerato. Popular. Madrid.

Ortiz, J. C. (2010). Comunidades de aprendizaje. En resúmenes de políticas educativas, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala

Ozer, E.M. & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 58(3), Mar 1990, 472-486

Parra, J.; García, M. P.; Gomariz, M. A. & Hernández, M. A. (2014). "Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos". En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Parsons, T. (1976). "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en GRAS, A.: Textos fundamentales de sociología de la educación. Madrid:Narcea.

Parsons, T. (1990). "El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana" en Revista *Educación y Sociedad*, nº 6, 176.

Pérez, R. (2001). Estadística descriptiva. *Madrid: UNED*

Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Aguilar.

Pérez Serrano, G. (1981): *Origen social y rendimiento escolar*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Pineñor Aguin, I. et all, (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. En: *Revista de Psicología General Aplicada*. 52(4), 499-519.

Portes, A & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA: University of California Press y Russell Sage Foundation.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.

Powell, C. (2002). Methodological issues in nursing research. The Delphi technique: myths and realities. *J adv Nurs* 41(4);376-382.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana/Aula XXI. P

Rebollo, M.A. Piedra, J. Sala, A. Sabuco, A. Saavedra, J. & Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto 2012, págs. 129-152.

Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje.

http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda/inicio/-/blogs/centros-de-cda?_33_redirect=http%3A%2F%2Fcolaboraeducacion.juntadeandalucia.es%2Feducacion%2Fcolabora%2Fweb%2Fcda%2Finicio%3Fp_id%3D33%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_pos%3D2%26p_p_col_count%3D3

Reynolds, J. (2005). *Parents' involvement in their children's learning and schools. How should their responsibilities relate to the role of the state?* London: Family and Parenting Institute.

Robles, V. (2004): "La Historia de la educación de las mujeres. Líneas, problemas y aportaciones a la historiografía educativa", en Santo Tomás, M. y otras, *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, Valladolid, S.P.U.V., pp. 355-372.

Roca, N (2010). "El proceso de desinstitucionalización de la vida familiar: La maternidad/paternidad en solitario por opción en España" en *X Congreso Español de Sociología: "Treinta años de sociedad, treinta años de sociología"*

Rodrigo y Palacios, J. (2008). *Familia y desarrollo humano*. Psicología y educación. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez de Guzmán, H. J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. En: http://www.tendencias pedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2008). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales. El reto de educar a estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales*, II Congreso anual sobre fracaso escolar, Palma de Mallorca.

Rodríguez Teijeiro, A. (2010). “*La emancipación y la dependencia de los jóvenes en Galicia. Un acercamiento a las claves sociológicas de la situación*” en Una visión social y educativa desde los servicios sociales, Servicio de publicaciones Universidad de A Coruña, vol. 111, pp. 352- 359.

Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 289-305.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, B. and P. Chavajay (1995). ‘What’s Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development’, *American Psychologist* 50: 859–77.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova, Ruiz Paz, M. (2000). *Los límites de la educación*. Madrid: Grupo Unisón.

Rumbaut, R.G. (2004). “Ages, Life Stages and generational Cohorts. Decomposing the inmigrant. First and Second Generations in the United States”, *Interntational Migration Review*, 38:1160-1205

San Román, S. (2009). *Las primeras maestras*. Los orígenes del proceso de feminización docente en España. Barcelona: Ariel.

Sanchez De Orcajo, J. J. (1998). *Escuela, Sistema y Sociedad. Invitacion a La Sociologia de la Educacion*. Madrid, Ediciones Libertarias-Prodhuvi, S.A.

Sánchez-Aroca, M. (1999). “La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream”. *Harvard Educational Review*, vol. 69 nº 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.

Schumpeter, J.A. (1968). *Capitalismo, socialismo y democracia*, Aguilar, Madrid.

Sennet R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Shumow, L. (Ed) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Slavin, R.E. et al. (1996a). *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

Slavin, R.E. et al. (1996b). *Education for all*. Exton: Swets & Zeitlinger Publishers.

Slavin, R.E & Olatokunbo, S.F. (1998). *Show me the evidence!: proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

Soriano, R. & Sobczyk, R. (2012). "Migración y Educación. La diversidad cultural en el contexto escolar", en *Sociedad, Familia, Educación*. Madrid: Tecnos.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Swap, S. (1993). *Developing Home-school Partnership: from Concepts to Practice*. New York: Teacher College Press.

Terman, L. (1916). *Medida de la inteligencia*. Madrid: Espasa-Calpe, 1986.

Thomson, B., Mawdsley, G., & Payne, A. (2009). *Parent Power, Reform Scotland*: Edinburgh.

Torres, R.M. (2001). "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Fórum 2004.

Trinidad Requena, A. (2011). La mirada emergente: el discurso de los procesos de integración. : [Papers: revista de sociología](#), ISSN 0210-2862, ISSN-e 2013-9004, [Vol. 96, Nº 3, 2011](#), págs. 657-681

Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Editorial CIS.

Varela, J. (1989). "La sociología francesa de la educación: modelos de análisis" en, Varios Autores: *Manual de la sociología de la educación*. Madrid: Visor

Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*, Morata, Barcelona.

Vélez Van, M. A. & Roa, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. En: *PSIC. Educación Médica*. 2(8), 1-10.

Vermeulen, H. (2000). "Introduction: The role of culture in explanations of social mobility", en Vermeulen, H. y Pearlmann, J. (eds.), *Immigrants, schooling and social mobility: Does culture make a difference?*, Macmillan Press, Londres, 1-21.

Walker, JMT. & Hoover-Dempsey, KV. (2008). Parent involvement, en Good, T. (Edit.) *21st Century Education: A referente handbook*. Thousand (Oaks, Sage Publications).

Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes*. El regreso del sexismo, Turner, Madrid.

Weber, M. (1972). "Los literatos chinos" en Ensayos de sociología contemporánea. Barcelona: Martínez Roca, p. 520

Weber, M. (1979). *Economía y Sociedad*. México: F.C.E.

Weber, M. (1982). *Escritos Políticos*, Folios Ed., México.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Weiss, H.B.; Bouffard, S.M.; Bridglall, B.L. & Gordon, E.W. (2009). Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. *EQUITY MATTERS: Research Review*, 5, pp. 4-37.

Wolbers, M., y Driessen, G. (1996). Social Class or Ethnic Background? Determinants of Secondary School Career of Ethnic Minority Pupils. *Netherlands' Journal of Social Sciences*, 32(2), 109-126.

YIN, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications, London

YIN, R. K. (1993). *Applications of case study research*, Sage Publications, London.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Second. Edition, Sage Publications, London.

YIN, R. K. (1998): "The Abridged Version of Case Study Research", en BICKMAN, L. y ROG, D. J. (eds.): *Handbook of Applied Social Research Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, pp. 229-259.

Zinguer, B y Delgado, A. (2009). La red Social. Comunidad de Aprendizaje. <http://www.slideshare.net/protosoldat/red-social-5294378> [24 noviembre de 2016]

Web

EURYDICE http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php

http://www.cooperation-parents-school.de/pdf/Analysis_COPASCH.pdf

<http://www.hfrp.org/family-involvement>

<http://www.involve-migrants-improve-school.eu/index.php?id=9>

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE LA OPINIÓN QUE TIENEN LOS DOCENTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS.¹

Con el siguiente cuestionario se pretende recoger su opinión sobre su experiencia según el proyecto puesto en marcha en el curso.....en relación a la participación de las familias en el CEIP con la finalidad de mejorar el rendimiento y aprendizaje del menor.

Le rogamos que responda con sinceridad a las preguntas, no hay respuestas buenas ni malas, sólo se trata de dar su opinión.

Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO

Edad.....

Sexo: Hombre [] Mujer []

Años de experiencia ejerciendo como docente:

Tipo de centro: Público [] Concertado []

Especialidad:

Número de años que lleva en el centro:

Por favor, conteste a las siguientes preguntas según la siguiente escala:

1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
-----------	-----------	-----------	---------------	------------

En qué medida en su centro se lleva a cabo cada una de las siguientes acciones	1	2	3	4	5
1. Informar a padres y madres de las decisiones que toma el centro					
2. Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro					
3. Se solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas aunque la decisión final la tome el centro					

Conteste a las siguientes preguntas, por favor:

¹ Cuestionario utilizado en el estudio de Nereida del Carmen Armas Guerra “Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial” en IPSE-ds 2012 vol 5 ISSN 2013-2352 págs: 9-23

Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo:

1. Muy Baja 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy alta

En qué medida considera usted que su Centro Educativo fomenta la participación de los padres y las madres:

1. Muy poco 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

Por favor, en las siguientes preguntas responda según la siguiente escala:

1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Moderadamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
-------------------------	----------------------	----------------------------------	---------------------	-------------------------------

En qué medida considera usted que.....	1	2	3	4	5
1. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo					
2. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar					
3. La participación de los padres y madres es la ejecución de un derecho social					
4. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres					
5. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación					
6. Informar a los padres y madres sobre las decisiones que se tomen en el centro es una forma de participación					
8. Solicitar la opinión y formulación de propuestas de los padres y madres, aunque la decisión final la tome el centro, es una forma de participación					
9. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro					
10. Las decisiones con respecto al centro son tomadas por las familias					
11. La información es la clave de la participación ya que aumenta el interés de los padres y madres					
12. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos					
13. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico					
14. La relación positiva centro escolar-familia eleva el rendimiento escolar de los alumnos/as					
15. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar					
16. Los padres y madres del alumnado que tienen rendimiento educativo alto participan más en la educación de sus hijos/as					
17. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos					
18. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela					
19. El que los padres y madres participen en el centro genera problemas					
20. Por muy buena relación que haya entre padres/madres y profesores/as, el profesorado debe mantener su estatus dentro del centro					

21. El estatus social de los padres y madres influye en la comunicación con el docente					
22. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres					
23. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres					
24. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela					
25. La participación de los padres y madres puede convertirse en una intrusión en el campo profesional					
26. La figura del maestro/a tiene como responsabilidad velar para que los padres y madres cumplan con sus obligaciones escolares					
27. los padres y madres deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes					
28. El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y madres					
29. Establece contactos informales con los padres y madres dentro o fuera de la escuela					
30. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido					
31. El profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos/as para interesarse por cuestiones personales del alumnado o familiares					
32. El profesorado debe realizar actos colectivos donde puedan asistir los padres y madres					
33. Es importante la implicación de los padres y madres en actividades dentro del aula					
34. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro					
35. Los padres y madres acuden a tutorías					
36. Los padres y madres deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes					
37. Los padres y madres acuden a reuniones convocadas por la Asociación de Padres, Madres y Alumnos					

Con la presente escala se pretende recoger el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre determinadas familias

1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Moderadamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
-------------------------	----------------------	----------------------------------	---------------------	-------------------------------

En qué medida considera usted que.....	1	2	3	4	5
1. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado					
2. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro					
3. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras					
4. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar					

5. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro					
6. El profesorado está capacitado para detectar si la familia de una o un alumno está en situación de riesgo psicosocial					
8. El desinterés del y la menor por la formación viene influido por su ambiente familiar					
9. El profesorado mantiene contactos continuos con los Servicios Sociales municipales					
10. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado					
11. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña					
12. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el centro					
13. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial se sienten bien recibidos en el centro escolar					
14. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor					
15. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras					
16. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje					
17El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial no muestra diferencia de otro tipo de alumnado en cuanto al interés sobre los estudios					
18. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está avocado al fracaso escolar					

ANEXO II. Tabla de correspondencia número de pregunta del cuestionario (papel) al pasar a SPSS

Descripción de las preguntas contenidas en el cuestionario empleado para el estudio cuantitativo	Número cuestionario papel	Número variable SPSS
1. Informar a padres y madres de las decisiones que toma el centro	1	P1
2. Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro	2	P 2
3. Se solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas aunque la decisión final la tome el centro	3	P 3
Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo	4	P 4
En qué medida considera usted que su Centro Educativo fomenta la participación de los padres y las madres	5	P 5
1. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo	1	P 6
2. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar	2	P 7
3. La participación de los padres y madres es la ejecución de un derecho social	3	P 8

4. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres	4	P 9
5. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación	5	P 10
6. Informar a los padres y madres sobre las decisiones que se tomen en el centro es una forma de participación	6	P 11
8. Solicitar la opinión y formulación de propuestas de los padres y madres, aunque la decisión final la tome el centro, es una forma de participación	8	P 12
9. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro	9	P 13
10. Las decisiones con respecto al centro son tomadas por las familias	10	P 14
11. La información es la clave de la participación ya que aumenta el interés de los padres y madres	11	P 15
12. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos	12	P 16
13. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico	13	P 17
14. La relación positiva centro escolar-familia eleva el rendimiento escolar de los alumnos/as	14	P 18
15. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar	15	P 19
16. Los padres y madres del alumnado que tienen rendimiento educativo alto participan más en la educación de sus hijos/as	16	P 20
17. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos	17	P 21
18. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela	18	P 22
19. El que los padres y madres participen en el centro genera problemas	19	P 23
20. Por muy buena relación que haya entre padres/madres y profesores/as, el profesorado debe mantener su estatus dentro del centro	20	P 24
21. El estatus social de los padres y madres influye en la comunicación con el docente	21	P 25
22. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres	22	P 26
23. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres	23	P 27
24. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela	24	P 28
25. La participación de los padres y madres puede convertirse en una intrusión en el campo profesional	25	P 29
26. La figura del maestro/a tiene como responsabilidad velar para que los padres y madres cumplan con sus obligaciones escolares	26	P 30
27. Los padres y madres deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes	27	P 31
28. El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y madres	28	P 32
29. Establece contactos informales con los padres y madres dentro o fuera de la escuela	29	P 33
30. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido	30	P 34
31. El profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos/as para interesarse por cuestiones personales del alumnado o familiares	31	P 35
32. El profesorado debe realizar actos colectivos donde puedan asistir los padres y madres	32	P 36
33. Es importante la implicación de los padres y madres en actividades dentro del aula	33	P 37
34. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro	34	P 38

35. Los padres y madres acuden a tutorías	35	P 39
36. Los padres y madres deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes	36	P 40
37. Los padres y madres acuden a reuniones convocadas por la Asociación de Padres, Madres y Alumnos	37	P 41
1. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	1	P 42
2. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro	2	P 43
3. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras	3	P 44
4. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	4	P 45
5. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro	5	P 46
6. El profesorado está capacitado para detectar si la familia de una o un alumno está en situación de riesgo psicosocial	6	P 47
8. El desinterés del y la menor por la formación viene influido por su ambiente familiar	8	P 48
9. El profesorado mantiene contactos continuos con los Servicios Sociales municipales	9	P 49
10. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	10	P 50
11. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña	11	P 51
12. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el centro	12	P 52
13. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial se sienten bien recibidos en el centro escolar	13	P 53
14. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor	14	P 54
15. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras	15	P 55
16. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje	16	P 56
17El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial no muestra diferencia de otro tipo de alumnado en cuanto al interés sobre los estudios	17	P 57
18. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está avocado al fracaso escolar	18	P 58

ANEXO III. FUSIONADOS PRIMERA OLEADA



ANEXO 3 FUSIONADOS OLEADA 1.sav

ANEXO IV. CEIP Mosaico, informe primera oleada.

Resumen descriptivo de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas al centro CEIP Mosaico, 1ª oleada.

Los docentes consultados indican que el Centro ofrece mucho o bastante a padres/madres, con el fin de involucrarlos en la toma de decisiones del propio centro. Del mismo modo, consideran que la participación de padres/madres es alta o muy alta, así como las actividades que realiza el centro para fomentar dicha participación.

Opiniones sobre qué entienden los docentes por participación de padres y madres:

- Hay mayoría de profesores/as (69%) consultados que opinan que estar muy o totalmente de acuerdo en que la participación de padres y madres implica que puedan tomar decisiones en el proceso educativo, aunque 6 participante (31%) no están tan de acuerdo con esta afirmación.
- 12 de los 19 docentes (63,15%) consultados creen que la participación de padres y madres debe incidir en la gestión de la institución escolar, 3 personas se muestran poco a nada de acuerdo con esta afirmación.
- Existe más consenso en entender la participación de padres y madres como un derecho social y como factor decisivo que incide en la calidad de la educación
- 17 docentes (89,47%) están muy o totalmente de acuerdo en que es necesario contactar con los padres y madres para conocer las características del alumnado
- Casi todos los docentes opinan que informar a las familias sobre la toma de decisiones del centro es una forma de participación
- Sobre la formulación de propuestas por parte de las familias, aunque en su mayoría, los docentes reconocen la importancia de su participación, hay más consenso entre aquellos que opinan que aunque la familia opine la decisión final debe ser del centro.
- 13 de las personas encuestadas (68,42%) opinan que la falta de tiempo limita la participación de las familias en el centro; no obstante, 7 personas opinan que son otros factores los que limitan esta participación.
- La mayoría de los docentes opinan que el elemento principal de la participación es la información y la realización de actividades donde los padres y madres pueden participar.

- La mayoría de las personas entrevistadas opinan que las familias deben tomar decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes.
- Existe consenso en afirmar que es importante que las familias realicen actividades dentro del aula

A cerca de los beneficios que obtiene el alumnado cuando la relación del centro y las familias es positiva, la mayoría de los docentes consultados opinan que:

- Mejora el rendimiento académico: por unanimidad, los docentes manifiestan estar muy o totalmente de acuerdo con la importancia de la implicación de la familia y que exista una relación positiva entre la familia y el centro, sobre este último 18 personas (94,73%) de las 19 preguntadas indican estar totalmente de acuerdo con que esa buena relación previene el fracaso escolar. No obstante, existe menos consenso en afirmar que un buen rendimiento escolar suponga mayor participación de las familias en la educación de sus hijos, 10 personas (52,63%) indican estar moderadamente o poco de acuerdo con que exista esa relación directa.
- Reduce los conflictos dentro del centro: 15 personas (78,94%) de las 19 personas encuestadas, indican estar muy o totalmente de acuerdo con que la participación de los padres no solo no genera problemas, sino que reduce los conflictos.

Sobre la relación padres/madres y el profesorado:

- No existe un consenso sobre si los docentes deben mantener su estatus cuando se relacionan con las familias.
- Tampoco los docentes se posicionan claramente a favor o en contra de la afirmación sobre que el estatus de la familia influye en la comunicación con el docente, 11 personas (57,89%) encuestadas indican estar moderadamente de acuerdo con esta afirmación.
- No hay consenso sobre si los padres/madres que no están implicados en la educación de sus hijos tienen una actitud negativa hacia la escuela. 8 personas (42,10%) opinan estar poco o nada de acuerdo, pero otras 8 personas (42,10%) solo están moderadamente de acuerdo con ella.
- Si existe consenso en opinar que la participación de las familias no supone una intrusión profesional para los y las docentes y que los/as docentes deben mostrar una actitud abierta y favorable a la integración de las familias

- Existe diversidad de opiniones sobre si el maestro debe velar porque las familias cumplan con sus obligaciones escolares. 8 personas (42,10%) indican estar poco o nada de acuerdo, 5 (26,31%) moderadamente de acuerdo y 5 (26,31%) muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación.
- Acciones del profesorado con la familia fuera del centro:
 - o Solo la mitad (50%) de los docentes encuestados indican estar muy o totalmente de acuerdo con establecer contactos con las familias fuera del centro. No obstante, si están en su mayoría muy o totalmente de acuerdo con establecer tutorías, aunque los familiares no las hayan pedido y realizar actos colectivos donde puedan asistir las familias, aunque en su mayoría opinan que las familias deben pedir citas para entrevistarse con los docentes.
 - o 11 profesores (57,89%) están muy o totalmente de acuerdo en contactar con las familias para cuestiones personales del alumnado o familiares

En referencia a los elementos del contexto que pueden influir en la participación de las familias en el centro:

- 14 docentes (73,68%) opinan que la ubicación no dificulta nada o poco en la participación
- No obstante, no hay consenso en relación a la incidencia que en la participación tiene el horario escolar. 8 personas (42,10%) piensan que influye poco o nada, 8(42,10%) que están moderadamente de acuerdo y 3 (15,78%) están muy o totalmente de acuerdo con que sí afecta.

Concerniente al grado de participación de las familias:

- 12 personas (52,63%) indican estar muy o totalmente de acuerdo con la afirmación de que los padres/madres acuden a las reuniones, frente a 7 personas (36,42%) que solo están moderadamente de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, casi todas las personas encuestadas opinan que sí acuden a tutorías.
- Solo 7 personas (36,42%) están muy o totalmente de acuerdo al afirmar que los padres/madres acuden a reuniones convocadas por el AMPA.

NOTA: así como en el grupo de respuestas anteriores había una mayoría de respuestas que se colocaban en las puntuaciones extremas, en el siguiente bloque aumentan significativamente las respuestas situadas en la “respuesta central o respuesta refugio”.

Respecto a las familias en situación de riesgo:

- Solo 5 docentes (26,31%) indican estar muy o totalmente de acuerdo con la afirmación de que las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado y solo 3 personas (15,78%) opinan que participan en las actividades del centro. En general, el profesorado encuestado opinan que se involucran poco en el aprendizaje de los menores y no suelen mostrar mucho interés en participar en las actividades que organiza el centro, a pesar de que 12 docentes (52,63%) indican estar muy o totalmente de acuerdo en manifestar que estas familias se sienten bien recibidos por el centro.
- No parece que los docentes encuestados opinen que los menores que provienen de familias en situación de riesgo tengan dificultades, por ello, para relacionarse con sus compañeros.
- Los docentes, en su mayoría, no se ven capacitados para detectar situaciones de riesgo psicosocial, a pesar de que 11 personas (57,89%) indican estar muy o totalmente de acuerdo con mantener contactos continuos con los Servicios Sociales municipales.
- En relación a las características del alumnado que proviene de una familia en situación de riesgo
 - o En la mayoría de los casos, los docentes no se muestran de acuerdo con que el origen familiar de estos niños influya en el rendimiento escolar, en su grado de conflictividad ni en que tengan una actitud desafiante con el profesorado.
 - o Sin embargo, la mitad de las personas encuestadas si ven una relación clara entre el ambiente familiar y el desinterés de los menores por la formación.
- La mitad del profesorado encuestado afirma que estas familias cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar, la otra mitad está moderadamente o poco de acuerdo con esta afirmación.
- No existe consenso entre el profesorado encuestado sobre si estas familias ayudan a sus hijos a resolver los problemas que puedan tener con sus compañeros, pero si opinan que no saben cómo ayudar a sus hijos a realizar actividades de aprendizajes.
- También se encuentra dispersión en las respuestas sobre si el alumnado que proviene de este tipo de familias muestra diferencias en cuanto al interés sobre los estudios o está avocado al fracaso escolar.

ANEXO V. CEIP Adriano del Valle, informe primera oleada

Resumen descriptivo de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas al centro Adriano del valle, 1ª oleada.

El 75% de los y las participantes al estudio indican que el Centro informa mucho o bastante a padres y madres sobre sus decisiones. Del mismo modo, el 61% considera que se les consulta y el 86% que se les solicita su opinión, aunque solo el 36% piensa que la participación de los padres es alta o muy alta, a pesar de que más del 80% de los docentes consultados piensan que el centro fomenta la participación de las familias.

Opiniones sobre qué entienden los docentes por participación de padres y madres:

- Hay mayoría de profesores/as consultados que opinan que están muy o totalmente de acuerdo en que la participación de padres y madres implica que puedan tomar decisiones en el proceso educativo, aunque 4 participantes no están tan de acuerdo con esta afirmación.
- Algo más del 50% del profesorado consultado considera que la participación de padres y madres debe incidir en la gestión de la institución escolar, 3 personas se muestran poco a nada de acuerdo con esta afirmación.
- Existe consenso sobre que la participación de padres y madres es un derecho social y a la vez se convierte en un factor decisivo que incide en la calidad de la educación
- 11 docentes están muy o totalmente de acuerdo en afirmar que es necesario contactar con los padres y madres para conocer las características del alumnado.
- El 92% del profesorado consultado opina que informar a las familias sobre la toma de decisiones del centro es una forma de participación.
- Sobre la formulación de propuestas por parte de las familias, aunque en su mayoría, los docentes reconocen la importancia de su participación, hay más consenso entre aquellos que opinan que aunque la familia opine, la decisión final debe ser del centro.
- El 78% de las personas encuestadas opinan que la falta de tiempo limita la participación de las familias en el centro y el 30% considera que es la ubicación del centro la que dificulta esta participación y el 35% que se debe al horario escolar.
- Casi el 80% de los docentes consultados opinan que el elemento principal de la participación es la información y la realización de actividades donde los padres y madres pueden participar (más del 90%).
- La mayoría de las personas entrevistadas opinan, aunque con diferente grado, que las familias deben tomar decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes.

- Existe consenso en afirmar que es importante que las familias realicen actividades dentro del aula

A cerca de los beneficios que obtiene el alumnado cuando la relación del centro y las familias es positiva, la mayoría de los docentes consultados opinan que:

- Mejorar el rendimiento académico: la implicación de la familia (más del 90% está muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación) y que la relación entre la familia y el centro sea positiva (el 100%). El 78% está muy o totalmente de acuerdo en que una buena relación entre familia y escuela previene el fracaso escolar y el 70% que un mejor rendimiento del alumnado depende de la participación de las familias en su educación.
- Conflictos dentro del centro: un 35% se muestra moderadamente de acuerdo con la afirmación de que la participación de las familias reduce los conflictos en el centro. Sin embargo, el 63% no está de acuerdo en que la participación de las familias genere problemas.

Sobre la relación padres/madres y el profesorado:

- No existe un consenso sobre si los docentes deben mantener su estatus cuando se relacionan con las familias.
- Tampoco los docentes se posicionan claramente a favor o en contra de la afirmación sobre que el estatus de la familia influye en la comunicación con el docente. El 42% dice estar muy de acuerdo con la afirmación, el 58% restante se divide casi por igual entre las opciones de respuesta “moderadamente de acuerdo”, “poco de acuerdo” y “nada de acuerdo”.
- Solo un 35,6% de las personas encuestadas opinan que los padres/madres que no están implicados en la educación de sus hijos tienen una actitud negativa hacia la escuela. El resto de muestra moderadamente (42,9%) o muy de acuerdo (21,4%) con la afirmación.
- Si existe consenso en opinar que la participación de las familias no supone una intrusión profesional para los y las docentes y que los/as docentes deben mostrar una actitud abierta y favorable a la integración de las familias
- El 57% opinan que el maestro o maestra no debería tener que velar porque las familias cumplan con sus obligaciones escolares. El 21,4% se muestra moderadamente de acuerdo y el 21% muy de acuerdo.
- Acciones del profesorado con la familia:
 - o El 56% de los docentes encuestados indican estar muy o totalmente de acuerdo con establecer contactos informales con las familias fuera del centro, el 21,4% está solamente moderadamente de acuerdo.

- Aunque existe consenso en admitir que las familias deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes, el 78,6% cree que es importante concertar tutorías con familiares que no las hayan pedido.
- Sobre la asistencia de las familias, existe más consenso en afirmar que las familias acuden a las tutorías y a las reuniones con el AMPA, y solo el 28,6% indica estar muy o totalmente de acuerdo con que las familias acuden a otras reuniones que organiza el centro.
- Existe unanimidad al afirmar que es positivo realizar actividades en el aula donde puedan asistir las familias
- en su mayoría opinan que las familias deben pedir citas para entrevistarse con los docentes.
- El 78,6% de las personas encuestadas están muy o totalmente de acuerdo en contactar con las familias para cuestiones personales del alumnado o familiares.

Respecto a las familias en situación de riesgo psicosocial:

- Solo 3 docentes indican estar muy o totalmente de acuerdo con la afirmación de que las familias con menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado y que participan en las actividades del centro. En general, el profesorado encuestado opinan que se involucran poco en el aprendizaje de los menores y no suelen mostrar mucho interés en participar en las actividades que organiza la escuela, a pesar de que la mayoría indica estar de acuerdo con que estas familias se sienten bien recibidos por el centro.
- Solo el 21,4% de las personas encuestadas consideran que el profesorado no está capacitados para detectar situaciones de riesgo psicosocial, a pesar de que existe unanimidad en reconocer que se mantienen contactos continuos con los Servicios Sociales municipales.
- En relación a las características del alumnado que proviene de una familia en situación de riesgo
 - El 85% de las personas encuestadas dice estar moderadamente o muy de acuerdo en que los menores que provienen de familias en situación de riesgo tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros y compañeras y el 61% que estos menores presentan bajo rendimiento escolar.
 - Casi el 86% indica estar moderadamente o muy de acuerdo en que estos menores son más conflictivos en el centro y más del 90% opina que suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado.

- Del mismo modo, más del 90% de las personas encuestadas ven una relación entre el ambiente familiar que hay en entornos con situaciones de riesgo psicosocial y el desinterés de los menores por la formación.
- El 35% opinan que estas familias cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar, el 57,1% se muestra moderadamente de acuerdo con esta afirmación.
- El 78,6% creen que estas familias ayudan poco a sus hijos a resolver los problemas que puedan tener con sus compañeros, y menos a realizar actividades de aprendizajes.
- Se observa cierta dispersión en las respuestas sobre si el alumnado que proviene de este tipo de familias muestra diferencias en cuanto al interés sobre los estudios o está avocado al fracaso escolar, el 50% está moderadamente de acuerdo, el 43, 8% poco o nada de acuerdo y el 7,1% muy de acuerdo.
- Algo similar ocurre con la afirmación “el alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está avocado al fracaso escolar”, 50% está nada o poco de acuerdo, el 42,9% está moderadamente de acuerdo y el 7,1% muy de acuerdo.

NOTA: en ambos bloques de preguntas se observa un número significativamente elevado de personas que utilizan la “respuesta central o respuesta refugio” (moderadamente de acuerdo), aunque el porcentaje más alto de estas respuestas se encuentra en el bloque destinado a las familias con riesgo psicosocial.

ANEXO VI. CEIP Nuestra Señora de las Águilas, informe primera oleada

Resumen descriptivo de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas al centro Nuestra Señora del Águila, 1ª oleada.

El 78,6% de los y las participantes al estudio indican que el Centro informa mucho o bastante a padres y madres sobre sus decisiones. Del mismo modo, más del 78% considera que se les consulta y casi el 48%% que se les solicita bastante o mucho su opinión, aunque 64,3% considera que la participación de los padres es media y el 14,3% que es baja, a pesar de que el 78% de los decentes consultados piensan que el centro fomenta la participación de las familias.

Opiniones sobre qué entienden los docentes por participación de padres y madres:

- El 91,6% del profesorado consultado opina que hay que informar a las familias sobre las decisiones del centro; no obstante, el 58,3% piensa que hay que consultar poco o nada a las familias sobre la toma de decisiones y el 41,7% cree que se debería pedir bastante la opinión a los padres y madres.
- Según indican, parece ser que la participación de las familias en este centro es media, según opina el 64,3% del profesorado, aunque el profesorado percibe que desde el centro se fomenta bastante (90,5%)
- Solo el 33,4% del profesorado consultado dicen estar muy o totalmente de acuerdo con que la participación de padres y madres implique que puedan tomar decisiones en el proceso educativo. El 41,7% indican estar poco de acuerdo con esta afirmación.
- El 25% del profesorado consultado está muy o totalmente de acuerdo con que la participación de padres y madres debe incidir en la gestión de la institución escolar. El 33,3% se muestra poco de acuerdo.
- Existe consenso sobre que la participación de padres y madres es un derecho social y el 66,7% opina que es un factor decisivo que incide en la calidad de la educación
- Todo el profesorado coincide en afirmar que es necesario contactar con los padres y madres para conocer las características del alumnado.
- El 75% del profesorado dice estar muy o totalmente de acuerdo en que informar a las familias sobre la toma de decisiones del centro es una forma de participación; así como solicitarles su opinión y propuestas. Del mismo modo, el 83,3% están muy o totalmente de acuerdo con permitir a las familias que intervengan directamente en la formulación, análisis y evaluación de la propuesta del centro si la decisión final le corresponda al centro (el 50% está poco o nada de acuerdo con que las decisiones con respecto al centro las tomen las familias).
- El 75% de las personas encuestadas opinan que la falta de tiempo limita la participación de las familias en el centro. Por otro lado, no consideran que la ubicación del centro limite la participación, pero el 66,7% está moderadamente de acuerdo en que los horarios si la dificultan.
- Casi todos los y las docentes consultados/as opinan que el elemento principal de la participación es la información y la realización de actividades donde los padres y madres pueden participar.
- La mayoría de las personas entrevistadas opinan, aunque con diferente grado, que las familias deben tomar decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes.
- Existe consenso en afirmar que es importante que las familias realicen actividades dentro del aula

A cerca de los beneficios que obtiene el alumnado cuando la relación del centro y las familias es positiva, la mayoría de los docentes consultados opinan que:

- Mejorar el rendimiento académico: la implicación de la familia (el 83,3% está totalmente de acuerdo con esta afirmación) y que la relación entre la familia y el centro sea positiva (66,7% está totalmente de acuerdo). El 83,3% está muy o totalmente de acuerdo en que una buena relación entre familia y escuela previene el fracaso escolar y el 57% que un mejor rendimiento del alumnado depende de la participación de las familias en su educación.
- Conflictos dentro del centro: el 58,4% se muestra muy o totalmente de acuerdo con la afirmación de que la participación de las familias reduce los conflictos en el centro y el 75% considera que la participación de las familias no genera problemas.

Sobre la relación padres/madres y el profesorado:

- El 66,6% del profesorado participante se muestran totalmente de acuerdo en mantener su estatus cuando se relacionan con las familias y el 83,3% está moderadamente de acuerdo en admitir que el estatus de la familia influye en la comunicación con el docente.
- El 16,7% de las personas encuestadas opinan que los padres/madres que no están implicados en la educación de sus hijos tienen una actitud negativa hacia la escuela. El resto se muestra moderadamente (50%) o poco (25%) o nada (8,3%) de acuerdo con la afirmación.
- Si existe consenso en opinar que la participación de las familias no supone una intrusión profesional para los y las docentes y que el profesorado debe mostrar una actitud abierta y favorable a la integración de las familias
- El 58,3% opinan que el maestro o maestra no debería tener que velar porque las familias cumplan con sus obligaciones escolares. El 16,7% se muestra moderadamente de acuerdo y el 25% totalmente de acuerdo.
- Acciones del profesorado con la familia:
 - o El 50% de los docentes encuestados indican estar muy o totalmente de acuerdo con establecer contactos informales con las familias fuera del centro, el 33,3% está solamente moderadamente de acuerdo.
 - o Aunque existe consenso en admitir que las familias deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes, el 100% cree que es importante concertar tutorías con familiares que no las hayan pedido.
 - o Existe más consenso en afirmar que las familias acuden a las tutorías y, aunque algo menos, a las reuniones con el AMPA. Pero solo el 16,7% indica estar totalmente de acuerdo con que las familias acuden a otras reuniones que organiza el centro.

- El 75% ve positivo realizar actos colectivos dónde puedan venir las familias y el 76,7% que se realicen actividades en el aula donde puedan asistir las familias
- En su mayoría opinan que las familias deben pedir citas para entrevistarse con los docentes.
- El 75% de las personas encuestadas están muy o totalmente de acuerdo en contactar con las familias para cuestiones personales del alumnado o familiares.

Respecto a las familias en situación de riesgo psicosocial:

- Solo 1 docente indican estar muy de acuerdo con la afirmación de que las familias con menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado y que participan en las actividades del centro. En general, el profesorado encuestado opinan que se involucran poco en el aprendizaje de los menores y no suelen mostrar mucho interés en participar en las actividades que organiza la escuela, a pesar de que la mayoría indica estar de acuerdo con que estas familias se sienten bien recibidos por el centro.
- El 91,6% de las personas encuestadas consideran que el profesorado está moderadamente o muy de acuerdo en que están capacitados para detectar situaciones de riesgo psicosocial, y que se suele mantener contactos continuos con los Servicios Sociales municipales (50% indica estar totalmente de acuerdo con que este contacto se produce y el 25% moderadamente de acuerdo).
- En relación a las características del alumnado que proviene de una familia en situación de riesgo
 - El 75% de las personas encuestadas dice estar moderadamente o muy de acuerdo en que los menores que provienen de familias en situación de riesgo tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros y compañeras y el 66,6% que estos menores presentan bajo rendimiento escolar.
 - Casi el 91,7% indica estar moderadamente de acuerdo en que estos menores son más conflictivos en el centro y el 66,6% indica estar moderadamente o muy de acuerdo con que suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado.
 - Del mismo modo, el 100% de las personas encuestadas ven una relación entre el ambiente familiar que hay en entornos con situaciones de riesgo psicosocial y el desinterés de los menores por la formación.
- El 41,7% opinan que estas familias cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar, el 25% se muestra moderadamente de acuerdo con esta afirmación.

- El 25% creen que estas familias ayudan poco a sus hijos a resolver los problemas que puedan tener con sus compañeros. Existe unanimidad al pensar que estas familias no suelen ayudar a sus hijos e hijas a realizar actividades de aprendizajes.
- En general, el profesorado consultado no está de acuerdo con la afirmación de que el alumnado que proviene de este tipo de familias muestra diferencias en cuanto al interés sobre los estudios o está avocado al fracaso escolar, el 33,3% está moderadamente de acuerdo y el 66,6% poco o nada de acuerdo.

NOTA: en ambos bloques de preguntas se observa un número significativamente elevado de personas que utilizan la “respuesta central o respuesta refugio” (moderadamente de acuerdo), aunque el porcentaje más alto de estas respuestas se encuentra en el bloque destinado a las familias con riesgo psicosocial.

ANEXO VII. Fusionados segunda oleada.



ANEXO 7 FUSIONADOS OLEADA 2.sav

ANEXO VIII: Guión grupo discusión madres y padres.

GUIÓN PARA GRUPO DISCUSIÓN DE MADRES – PADRES

Dimensión relativa a la tipología familiar e indicadores.

Nivel socioeconómico: Para analizar la Influencia del nivel socioeconómico de la familia en la participación/rendimiento

- Nivel educativo de los progenitores,
- Nivel de ocupación de los progenitores
- Recursos en el hogar (dispone de un lugar tranquilo para que pueda estudiar, un ordenador para hacer las tareas escolares, software educativo, conexión a Internet, literatura clásica, libros de poesía, libros de arte, libros de ayuda para tareas escolares, un diccionario, libros técnicos de referencia, y lavaplatos, número de libros en el hogar, número de móviles por persona en el hogar, número de televisiones por persona, número de ordenadores por persona en el hogar y número de coches por persona en el hogar).

- Diversidad cultural/etnia.
- Aspiraciones académicas de las familias respecto a sus hijos/as.
Percepción de los padres sobre el nivel máximo de estudios que alcanzará su hijo

Dimensión tipología de la participación:

- Ayuda con las tareas escolares.
- Asistencia a reuniones en el centro.
- Comunicación accesible. En qué medida los padres consideran que el profesorado, tutores, orientadores, equipos directivos) se muestran accesibles y dispuestos a la comunicación
- Participación en actividades del centro (actividades formativas para padres (escuelas de padres, charlas o conferencias divulgativas, etc.), comisiones de trabajo creadas en el centro (de ciclo, convivencia, de infraestructura, para recabar fondos, etc.), actividades de apoyo al centro realizadas dentro del mismo (como cuenta cuentos, apoyos en tareas de lectura, participación en tertulias, presentación de información profesional, organización de talleres específicos, etc.) o colaboración en salidas culturales (a museos, a obras de teatro, a exposiciones, excursiones, etc.) y otras actividades
- Sentimiento de pertenencia al centro (Se siente miembro del centro, lo considero como algo suyo; vinculación emocional a equipos deportivos del centro, muestra satisfacción con la educación que recibe su hijo en el centro, o considera que el futuro de su hijo está condicionado con la educación que está recibiendo
- Vinculación a las AMPAS/Consejos escolares; ¿participan en las elecciones? Tipo de implicación (actividades y tareas)
- Las cuestiones de género. ¿padres o madres? qué circunstancias consideran que fomenta que sean unos u otras las que más participan en la escuela?
- Eficiencia de la participación, en qué medida se aceptan y son llevadas a cabo las propuestas de las familias en el centro? ¿influyen en la toma de decisiones, por ejemplo, horarios, medidas académicas, programas?
- Ambiente y supervisión en qué medida las familias fomentan en sus hijos el uso responsable de los ordenadores y los móviles o buen clima de estudio en casa (motivando hacia el estudio, procurando ausencia de ruido, facilitado un lugar adecuado, etc.
- Temas tratados: las familias, en la comunicación con el centro, tratan temas de disciplina, de faltas de asistencia, o similares.

Dimensión modelo de participación de las familias (las comunidades de aprendizaje:

- Conocimiento de las Comunidades de aprendizaje: si las conocen, desde cuándo, si les han explicado las metodologías y quiénes?
- Factores externos de influencia en las CA : Consideran los recursos adecuados o no, la legislación, las dificultades administrativas, qué

- amenazas y qué oportunidades identifican?
- Factores internos de influencia en las CA; actitud del profesorado ante el modelo, de las familias, del alumnado, qué debilidades y fortalezas observan?
- Eficiencia; en qué medida favorece el rendimiento del alumnado. Por qué?

Cómo os sentís cuando entráis en el centro escolar

- ✓ Como padres o como colaboradores en algún área consideráis que se tiene en cuenta vuestras opiniones
- ✓ Encontráis barreras, rechazo...
- ✓ Acceso a información, aulas, documentación
- ✓ Existen horarios

Cómo entendéis la participación de otros padres o madres

- ✓ Tomar decisiones
- ✓ Formular propuestas
- ✓ Recibir información de actuaciones en el centro escolar
- ✓ En que me dejan participar

Consideran que la participación de las familias en el centro escolar

- ✓ Mejora el rendimiento académico de los hijos e hijas
- ✓ Previene el fracaso escolar
- ✓ Evita conflictos (entre alumnado y entre familia/centro/profesorado)
- ✓ El menor interés por el estudio del alumnado viene influido por el ambiente familiar

ANEXO IX: Guión grupo discusión maestras y maestros.

GUIÓN PARA GRUPO DISCUSIÓN PROFESORADO

Dimensión relativa a la tipología familiar e indicadores.

Nivel socioeconómico: Para analizar la Influencia del nivel socioeconómico de la familia en la participación/rendimiento

- Nivel educativo de los progenitores
- Nivel de ocupación de los progenitores
- Diversidad cultural/etnia más o menos %
- Aspiraciones académicas de las familias respecto a sus hijos/as.

Percepción del profesorado sobre el nivel máximo de estudios que alcanzará el mayor porcentaje del alumnado

Dimensión tipología de la participación:

- Ayudan los padres y madres con las tareas escolares.
- Asistencia a reuniones en el centro.
- Comunicación accesible. Responden las familias a la comunicación con el centro (tutorías, llamadas puntuales...) se muestran accesibles y dispuestos a la comunicación
- Participación en actividades del centro (actividades formativas para padres (escuelas de padres, charlas o conferencias divulgativas, etc.), comisiones de trabajo creadas en el centro (de ciclo, convivencia, de infraestructura, para recabar fondos, etc.), actividades de apoyo al centro realizadas dentro del mismo (como cuenta cuentos, apoyos en tareas de lectura, participación en tertulias, presentación de información profesional, organización de talleres específicos, etc.) o colaboración en salidas culturales (a museos, a obras de teatro, a exposiciones, excursiones, etc.) y otras actividades
- Sentimiento de pertenencia al centro (Se sienten miembros del centro, lo consideran como algo suyo; vinculación emocional a equipos deportivos del centro, muestran satisfacción con la educación que recibe su hijo hija en el centro...
- Vinculación a las AMPAS/Consejos escolares; ¿participan en las elecciones? Tipo de implicación (actividades y tareas)
- Las cuestiones de género. ¿padres o madres? ¿qué circunstancias consideran que fomenta que sean unos u otras las que más participan en la escuela?
- Eficiencia de la participación, ¿en qué medida se aceptan y son llevadas a cabo las propuestas de las familias en el centro? ¿influyen en la toma de decisiones, por ejemplo, horarios, medidas académicas, programas?
- Ambiente y supervisión en qué medida las familias fomentan en sus hijos el uso responsable de las instalaciones del centro
- Temas tratados: las familias, en la comunicación con el centro, tratan temas de disciplina, de faltas de asistencia, o similares, o solamente se interesan por las cuestiones de sus hijos o hijas.

Dimensión modelo de participación de las familias (las comunidades de aprendizaje:

- Conocimiento de las Comunidades de aprendizaje: ¿Conocías la forma de trabajar en los centros de Comunidad de Aprendizaje antes de llegar a este centro? ¿les han explicado las metodologías y quiénes?
- Factores externos de influencia en las CA: ¿Consideran los recursos adecuados o no, la legislación, las dificultades administrativas, qué amenazas y qué oportunidades identifican?
- Factores internos de influencia en las CA; ¿qué actitud mantiene el

profesorado ante el modelo, de las familias, del alumnado, qué debilidades y fortalezas observan?

- Eficiencia; en qué medida favorece el rendimiento del alumnado. ¿Por qué?

Cómo os sentís cuando entráis en el centro escolar, con tu profesión

- ✓ Con tu profesión
- ✓ Con el trabajo que realizas
- ✓ Encontráis barreras, rechazo...

Cómo entendéis la participación de los padres o madres

- ✓ Tomar decisiones
- ✓ Formular propuestas
- ✓ Recibir información de actuaciones en el centro escolar
- ✓ En que les dejan participar

Consideran que la participación de las familias en el centro escolar

- ✓ Mejora el rendimiento académico de los hijos e hijas
- ✓ Previene el fracaso escolar
- ✓ Evita conflictos (entre alumnado y entre familia/centro/profesorado)
- ✓ El menor interés por el estudio del alumnado viene influido por el ambiente familiar

ANEXO X. PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS.

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS

La prueba no paramétrica empleada ha sido prueba de Kruskal-Wallis (k muestras independientes) Permite la comparación de más de dos poblaciones, en general k poblaciones. Si los supuestos de Normalidad y homocedasticidad requeridos para la realización de un ANOVA son rechazados debe acudir a la prueba de Kruskal-Wallis. Esta prueba, al igual que el ANOVA, realiza el contraste, de forma simultánea, de si las k muestras vienen de la misma población respecto a un parámetro de centralización, en este caso el rango medio.

En los que casos en los que el valor crítico (Sig. Asintót. (bilateral)) es muy pequeño (menor que 0,05), tenemos que rechazar la hipótesis de normalidad y concluir que dicha variable no se ajustan a una distribución normal.

Análisis de varianza ANOVA: es el procedimiento estadístico inferencial que nos permite comparar las medias de las distribuciones de variables cuantitativas en los diferentes grupos establecidos por una variable categórica (Colegios de estudio, en este caso). La ANOVA nos permite conocer no solo si hay diferencias entre grupos, sino también explorar en qué grupos concretos están o no esas diferencias (*post hoc*). Esta prueba contrasta la hipótesis H_0 “ las medias de las distribuciones de la variable cuantitativa en todos y cada uno de los grupos independientes son iguales”, con que exista una media diferente a las demás, el test estadístico será significativo. Requisitos:

- Criterio de Normalidad: Distribución Normal de la variable cuantitativa en los grupos que se comparan
- Criterio de Homocedasticidad: Homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos

Dimensión: participación de las familias

Preguntas que se han tenido en cuenta para el análisis de esta dimensión:

- **P1. Informar a las familias de las decisiones que toma el centro**
- **P2.Consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro**
- **P3.Solicitar a las familias la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro**
- **P4.Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo (**percepción que el profesorado tiene sobre el nivel de participación**)**
- **P5 En qué medida considera usted que su Centro Educativo fomenta la participación de los padres y las madres (**percepción que el profesorado tiene sobre el fomento de la participación**)**

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

	Nombre del centro	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P1. Informar a padres y madres de las decisiones del centro	CEIP Mosaico	,360	19	,000	,713	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,306	14	,001	,773	14	,002
	CEIP las Águilas	,325	12	,001	,679	12	,001
P2. Consultar a padres y madre en la toma de decisiones	CEIP Mosaico	,304	19	,000	,728	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,253	14	,015	,821	14	,009
	CEIP las Águilas	,279	12	,011	,784	12	,006
P3. Solicitar opinión a padres y madres	CEIP Mosaico	,307	19	,000	,704	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,300	14	,001	,801	14	,005
	CEIP las Águilas	,255	12	,031	,846	12	,033
P4. Participación de los padres y madres	CEIP Mosaico	,300	19	,000	,796	19	,001
	CEIP Adriano del Valle	,278	14	,004	,878	14	,055
	CEIP las Águilas	,398	12	,000	,699	12	,001
P5. el Centro fomenta la participación de los padres y madres	CEIP Mosaico	,376	19	,000	,633	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,266	14	,008	,796	14	,005
	CEIP las Águilas	,417	12	,000	,599	12	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Por tanto, se procede a realizar una prueba no paramétrica. Se ha optado por realizar la prueba de Kruskal-Wallis (k muestras independientes) que permite comparar más de dos poblaciones (en este análisis se cuenta con 3 poblaciones, una por cada centro de estudio). Esta prueba permite decidir si puede aceptarse la hipótesis nula de que las diferentes muestras proceden de la misma población o de poblaciones idénticas con la misma mediana. Según los resultados que ofrece la prueba de Kruskal-Wallis podemos desechar la hipótesis nula en todas las preguntas menos en la primera.

Prueba no paramétrica:

Oleada 1:

Prueba no paramétrica (K para muestras independientes)

Test Statistics^{a,b}

	P1. Informar a padres y madres de las decisiones del centro	P2. Consultar a padres y madre en la toma de decisiones	P3. Solicitar opinión a padres y madres	P4. Participación de los padres y madres	P5. el Centro fomenta la participación de los padres y madres
Chi-Square	,396	9,579	8,065	17,655	7,257
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,820	,008	,018	,000	,027

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Atendiendo a los resultados de la Tabla __, no parece haber diferencias en cuanto a la opinión del profesorado de los diferentes centros sobre informar a las familias de las decisiones del centro. No obstante, si resulta significativo el resto de variables, de modo que sí se observan diferencias en el profesorado, en función del centro al que pertenecen, en relación a si se consulta a los padres y madres en la toma de decisiones, si participación las familias en el centro y si los colegios fomentan dicha participación.

Oleada 2:

Test Statistics^{a,b}

	P1. Informar a padres y madres de las decisiones del centro	P2. Consultar a padres y madre en la toma de decisiones	P3. Solicitar opinión a padres y madres	P4. Participación de los padres y madres	P5. el Centro fomenta la participación de los padres y madres
Chi-Square	6,759	9,592	12,415	22,930	8,621
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,034	,008	,002	,000	,013

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Dimensión: Asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías

Preguntas:

- **P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres**

- **P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido**
- **P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro**
- **P39. Los padres y madres acuden a tutoría**

Prueba de Normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality							
	Nombre del centro	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres	CEIP Mosaico	,383	19	,000	,690	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,426	14	,000	,611	14	,000
	CEIP las Águilas	,492	11	,000	,486	11	,000
P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido	CEIP Mosaico	,304	19	,000	,745	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,286	14	,003	,847	14	,020
	CEIP las Águilas	,401	11	,000	,625	11	,000
P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro	CEIP Mosaico	,248	19	,003	,802	19	,001
	CEIP Adriano del Valle	,301	14	,001	,851	14	,023
	CEIP las Águilas	,279	11	,017	,822	11	,018
P39. Los padres y madres acuden a tutorías	CEIP Mosaico	,310	19	,000	,749	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,212	14	,089	,924	14	,252
	CEIP las Águilas	,256	11	,043	,797	11	,009

a. Lilliefors Significance Correction

Prueba no paramétrica:

Oleada 1

Test Statistics^{a,b}

	P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres	P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido	P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro	P39. Los padres y madres acuden a tutorías
Chi-Square	1,535	5,100	8,491	7,205
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,464	,078	,014	,027

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Atendiendo a los resultados de la Tabla __, el estadístico resulta significativo para todas las preguntas menos P9 (para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres). Por tanto, si parecen existir diferencias en el profesorado sobre la importancia de establecer tutorías con las familias que no las han pedido, así como la asistencia de las familias a las tutorías y reuniones del centro.

Oleada 2

Test Statistics^{a,b}

	P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres	P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido	P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro	P39. Los padres y madres acuden a tutorías
Chi-Square	1,380	12,159	12,909	5,828
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,502	,002	,002	,054

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Dimensión: Obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar

Preguntas:

- **P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela**
- **P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres**
- **P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres**
- **P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela**

Prueba de normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality

	Nombre del centro	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela	CEIP Mosaico	,207	19	,031	,865	19	,012
	CEIP Adriano del Valle	,282	14	,004	,763	14	,002
	CEIP las Águilas	,270	12	,016	,768	12	,004
P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres	CEIP Mosaico	,237	19	,006	,817	19	,002
	CEIP Adriano del Valle	,174	14	,200 [*]	,936	14	,368
	CEIP las Águilas	,356	12	,000	,743	12	,002
P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres	CEIP Mosaico	,261	19	,001	,859	19	,009
	CEIP Adriano del Valle	,214	14	,081	,921	14	,229
	CEIP las Águilas	,380	12	,000	,781	12	,006
P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela	CEIP Mosaico	,231	19	,009	,888	19	,030
	CEIP Adriano del Valle	,238	14	,031	,889	14	,079
	CEIP las Águilas	,280	12	,010	,884	12	,099

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Prueba no paramétrica:

Oleada 1:

Test Statistics^{a,b}

	P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela	P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres	P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres	P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela
Chi-Square	,906	5,495	,887	,131
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,636	,064	,642	,936

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Ninguna de las preguntas resulta significativa en esta prueba, de modo que las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Oleada 2:

Test Statistics^{a,b}

	P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela	P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres	P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres	P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela
Chi-Square	,311	7,958	1,741	1,253
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,856	,019	,419	,534

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Solo resulta significativo el resultado a la pregunta sobre si la ubicación del centro dificulta la participación de los padres, en esto sí parece encontrar diferencias en función del centro al que se pertenece. En el resto de casos las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Dimensión: Beneficios de la buena sintonía de las familias con el centro educativo

Preguntas:

- **P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos**
- **P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico**
- **P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar**
- **P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos**

Prueba de normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality							
Nombre del centro		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos	CEIP Mosaico	,430	19	,000	,591	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,323	14	,000	,769	14	,002
	CEIP las Águilas	,332	11	,001	,756	11	,002
P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico	CEIP Mosaico	,482	19	,000	,507	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,350	14	,000	,731	14	,001
	CEIP las Águilas	,528	11	,000	,345	11	,000
P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar	CEIP Mosaico	,538	19	,000	,244	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,307	14	,001	,767	14	,002
	CEIP las Águilas	,382	11	,000	,701	11	,000
P21. La participación de los padres y madres en el centro	CEIP Mosaico	,355	19	,000	,714	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,230	14	,043	,792	14	,004

reduce conflictos	CEIP las Águilas	,287	11	,012	,754	11	,002
-------------------	------------------	------	----	------	------	----	------

a. Lilliefors Significance Correction

Prueba no paramétrica:

Oleada 1

Test Statistics^{a,b}

	P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos	P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico	P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar	P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos
Chi-Square	3,815	2,588	7,914	2,062
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,148	,274	,019	,357

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Solo resulta significativo el resultado a la pregunta sobre si la buena relación familias-escuela previene el fracaso escolar, en esto sí parece encontrarse diferencias en función del centro al que se pertenece. En el resto de casos las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Oleada 2

Test Statistics^{a,b}

	P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos	P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico	P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar	P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos
Chi-Square	2,873	8,519	2,333	4,227
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,238	,014	,312	,121

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Solo resulta significativo el resultado a la pregunta sobre la influencia que implicación de las familias tienen en la mejora del rendimiento escolar de sus

hijos e hijas, en esto sí parece encontrarse diferencias en función del centro al que se pertenece. En el resto de casos las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Dimensión: La participación de las familias en la resolución de problemas en el centro

Preguntas:

- **P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo**
- **P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar**
- **P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación**
- **P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro**

Prueba de normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality

Nombre del centro	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo						
CEIP Mosaico	,326	19	,000	,818	19	,002
CEIP Adriano del Valle	,266	14	,008	,832	14	,013
CEIP las Águilas	,241	12	,054	,830	12	,021
P7. La participación de los padres y						
CEIP Mosaico	,285	19	,000	,876	19	,018
CEIP Adriano del	,330	14	,000	,723	14	,001

madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar	Valle						
P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación	CEIP las Águilas	,250	12	,037	,862	12	,051
P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro	CEIP Mosaico	,413	19	,000	,646	19	,000
	CEIP Adriano del Valle	,389	14	,000	,688	14	,000
	CEIP las Águilas	,301	12	,004	,801	12	,010
	CEIP Mosaico	,225	19	,012	,902	19	,053
	CEIP Adriano del Valle	,249	14	,019	,883	14	,065
	CEIP las Águilas	,398	12	,000	,699	12	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Prueba no paramétrica:

Oleada 1

Test Statistics^{a,b}

	P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo	P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar	P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación	P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro
Chi-Square	3,531	3,181	2,009	3,502
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,171	,204	,366	,174

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Ninguna de las preguntas resulta significativa en esta prueba, de modo que las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Oleada 2:

Test Statistics^{a,b}

	P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo	P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar	P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación	P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro
Chi-Square	13,677	6,170	5,268	14,344
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,001	,046	,072	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Atendiendo a los resultados de la Tabla __, el estadístico resulta significativo para todas las preguntas, por tanto, si parecen existir diferencias en el profesorado, según el centro al que pertenecen, en relación a la participación de las familias en diferentes actividades del centro, como es la toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, en la gestión de la institución, a la hora de interpretar la participación de los padres como un factor decisivo para la calidad de la educación o como actores activos en la formulación, análisis y evaluación de propuestas al centro.

Dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial

Preguntas:

- **P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras**
- **P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar**
- **P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro**
- **P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado**
- **P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar**

Prueba de normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality							
Nombre del centro		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras	CEIP Mosaico	,239	18	,008	,841	18	,006
	CEIP Adriano del Valle	,263	14	,009	,806	14	,006
	CEIP las Águilas	,364	12	,000	,753	12	,003
P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	CEIP Mosaico	,222	18	,019	,920	18	,132
	CEIP Adriano del Valle	,320	14	,000	,850	14	,022
	CEIP las Águilas	,332	12	,001	,841	12	,029
P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro	CEIP Mosaico	,290	18	,000	,801	18	,002
	CEIP Adriano del Valle	,332	14	,000	,779	14	,003
	CEIP las Águilas	,530	12	,000	,327	12	,000
P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	CEIP Mosaico	,211	18	,034	,855	18	,010
	CEIP Adriano del Valle	,323	14	,000	,722	14	,001
	CEIP las Águilas	,332	12	,001	,841	12	,029
P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar	CEIP Mosaico	,199	18	,058	,879	18	,025
	CEIP Adriano del Valle	,256	14	,014	,874	14	,049
	CEIP las Águilas	,323	12	,001	,780	12	,006

Pruebas no paramétricas:

Oleada 1

Test Statistics^{a,b}

	P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras	P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro	P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar
Chi-Square	7,194	7,030	5,408	8,731	,276
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,027	,030	,067	,013	,871

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Atendiendo a los resultados de la Tabla __, el estadístico resulta significativo para todas las preguntas menos P58 (El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar). Por tanto, si parecen existir diferencias en la opinión del profesorado en cuanto a que los menores que pertenecen a familias en situación de riesgo de exclusión psicosocial tienen dificultades para relacionarse con otros menores, tienen bajo rendimiento escolar, son conflictivos en el centro y muestran actitudes desafiantes ante el profesorado.

Oleada 2:

Test Statistics^{a,b}

	P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras	P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro	P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está abocado al fracaso escolar
Chi-Square	1,852	,951	2,745	2,960	2,955
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,396	,621	,253	,228	,228

Ninguna de las preguntas resulta significativa en esta prueba para la oleada 2, de modo que las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Dimensión: Tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial

Preguntas:

- **P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor**
- **P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras**
- **P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje**

Prueba de normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality

Nombre del centro		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor	CEIP Mosaico	,213	17	,039	,878	17	,029
	CEIP Adriano del Valle	,323	14	,000	,769	14	,002
	CEIP las Águilas	,251	12	,036	,877	12	,080
P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras	CEIP Mosaico	,306	17	,000	,856	17	,013
	CEIP Adriano del Valle	,286	14	,003	,847	14	,020
	CEIP las Águilas	,380	12	,000	,781	12	,006
P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje	CEIP Mosaico	,340	17	,000	,814	17	,003
	CEIP Adriano del Valle	,177	14	,200*	,882	14	,062
	CEIP las Águilas	,279	12	,011	,784	12	,006

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Prueba no paramétrica

Oleada 1

Test Statistics^{a,b}

	P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor	P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras	P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje
Chi-Square	,113	3,197	5,248
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,945	,202	,072

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Oleada 2

Test Statistics^{a,b}

	P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor	P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras	P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje
Chi-Square	4,775	3,601	2,901
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,092	,165	,234

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Ninguna de las preguntas resulta significativa en esta prueba en ninguna de las 2 oleadas, de modo que las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

Dimensión: Participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos

Preguntas:

- **P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado**

- **P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro**
- **P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña**

Prueba de normalidad:

Tras realizar la prueba de la normalidad para las variables de esta dimensión se confirma que éstas no cumplen el criterio de normalidad (los niveles de significación son inferiores a 0,05 en todos los casos), por tanto no se puede realizar un análisis de varianza ANOVA.

Tests of Normality

Nombre del centro		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	CEIP Mosaico	,283	18	,001	,885	18	,032
	CEIP Adriano del Valle	,320	14	,000	,835	14	,014
	CEIP las Águilas	,230	12	,080	,900	12	,160
P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro	CEIP Mosaico	,236	18	,009	,888	18	,036
	CEIP Adriano del Valle	,286	14	,003	,810	14	,007
	CEIP las Águilas	,213	12	,139	,811	12	,012
P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña	CEIP Mosaico	,261	18	,002	,863	18	,014
	CEIP Adriano del Valle	,369	14	,000	,639	14	,000
	CEIP las Águilas	,380	12	,000	,781	12	,006

a. Lilliefors Significance Correction

Prueba no paramétrica:

Oleada 1

Test Statistics^{a,b}

	P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro	P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña
Chi-Square	5,506	7,351	2,021
df	2	2	2

Asymp. Sig.	,064	,025	,364
-------------	------	------	------

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Atendiendo a los resultados de la Tabla __, el estadístico resulta significativo para todas las preguntas menos P51 (Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña). Por tanto, si parecen existir diferencias en la opinión del profesorado en cuanto a que las familias en situación de riesgo de exclusión psicosocial acuden a las citas del profesorado y participan en las actividades del centro.

Oleada 2

Test Statistics^{a,b}

	P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro	P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña
Chi-Square	4,208	,989	,882
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,122	,610	,644

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombre del centro

Ninguna de las preguntas resulta significativa en esta prueba, de modo que las diferencias no se pueden explicar por la diferencia de centro.

ANEXO XI: TABLAS Y GRÁFICOS. PORCENTAJES POR DIMENSIÓN Y OLEADA.

Dimensión: participación de las familias

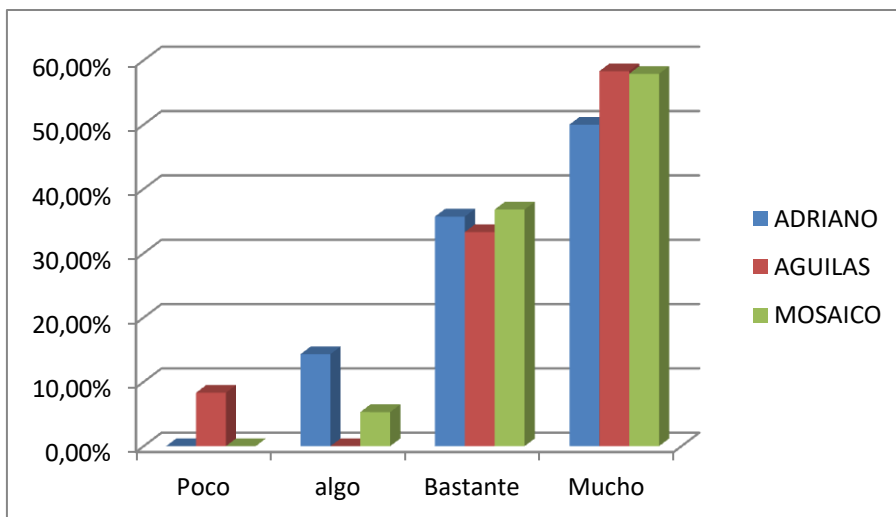
Preguntas que se han tenido en cuenta para el análisis de esta dimensión:

- **P1. Informar a las familias de las decisiones que toma el centro**
- **P2.Consultar a las familias en la toma de decisiones de los aspectos educativos y de gestión del centro**

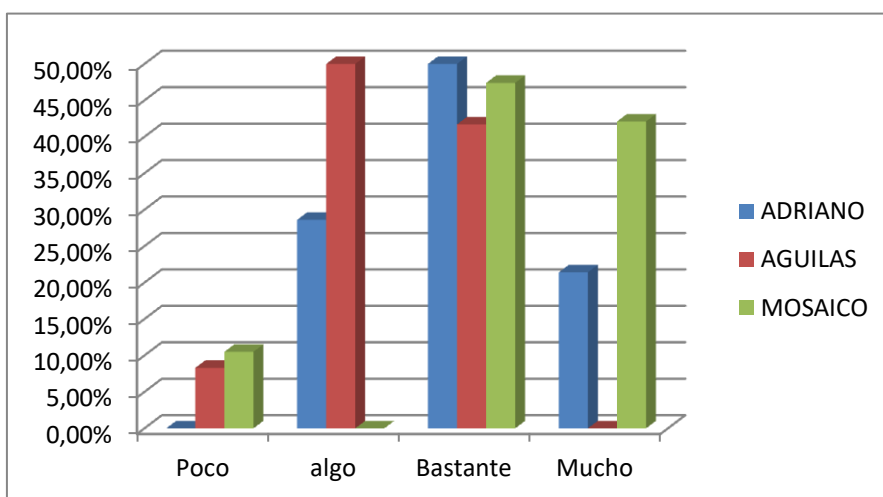
- **P3.Solicitar a las familias la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro**
- **P4.Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo (percepción que el profesorado tiene sobre el nivel de participación)**
- **P5 En qué medida considera usted que su Centro Educativo fomenta la participación de los padres y las madres (percepción que el profesorado tiene sobre el fomento de la participación)**

Tabla _. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación

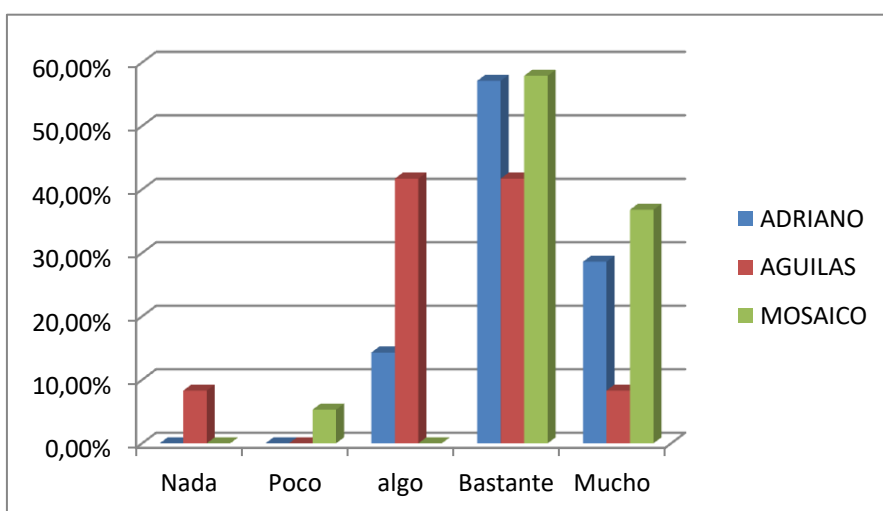
P1	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P2	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada	0,0%	0,0%	0,0%	Nada	0,0%	0,0%	0,0%
Poco	0,0%	8,3%	0,0%	Poco	0,0%	8,3%	10,5%
algo	14,3%	0,0%	5,3%	algo	28,6%	50,0%	0,0%
Bastante	35,7%	33,3%	36,8%	Bastante	50,0%	41,7%	47,4%
Mucho	50,0%	58,3%	57,9%	Mucho	21,4%	0,0%	42,1%
P3	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P4	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada	0,0%	8,3%	0,0%	Baja	14,3%	16,7%	0,0%
Poco	0,0%	0,0%	5,3%	media	50,0%	75,0%	15,8%
algo	14,3%	41,7%	0,0%	Alta	28,6%	8,3%	57,9%
Bastante	57,1%	41,7%	57,9%	Muy alta	7,1%	0,0%	26,3%
Mucho	28,6%	8,3%	36,8%				
	P5	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO			
	Baja	0,0%	0,0%	0,0%			
	media	14,3%	8,3%	0,0%			
	Alta	42,9%	83,3%	42,1%			
	Muy alta	42,9%	8,3%	57,9%			



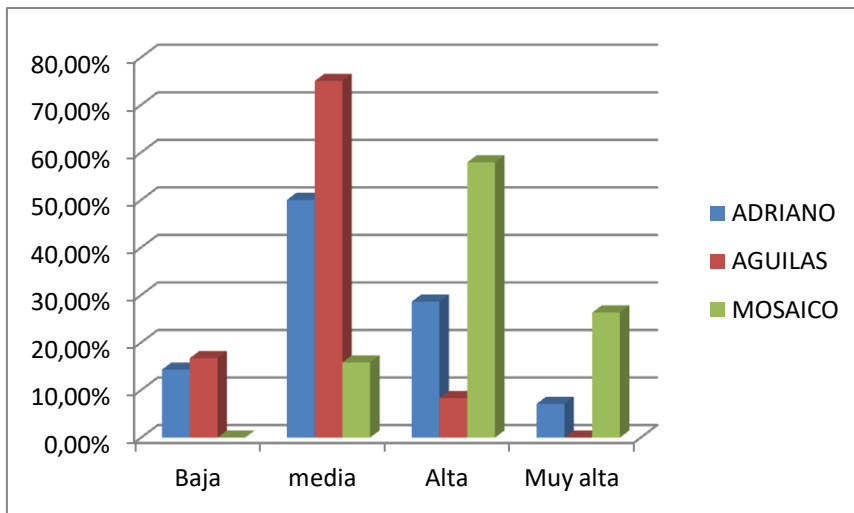
P2



P3



P4



P5

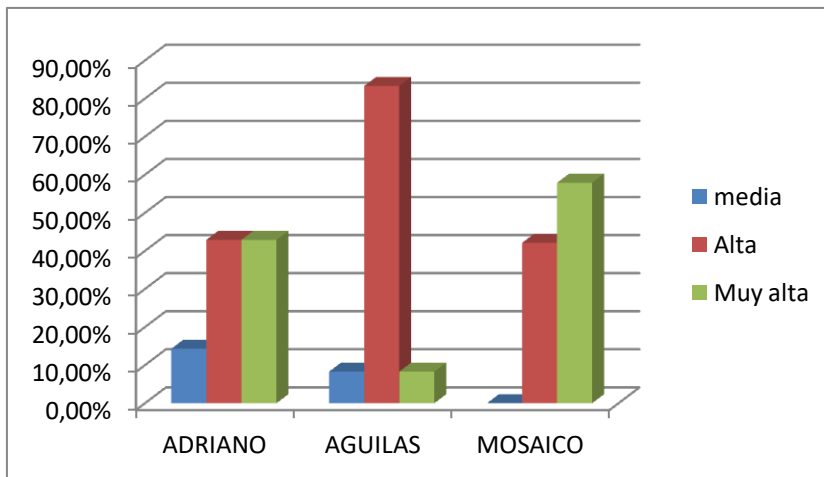
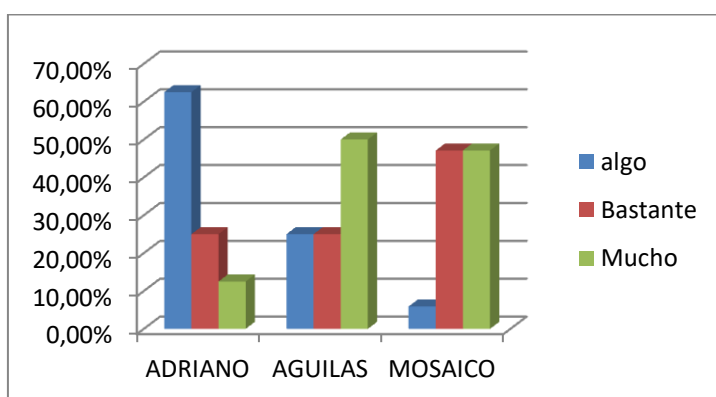


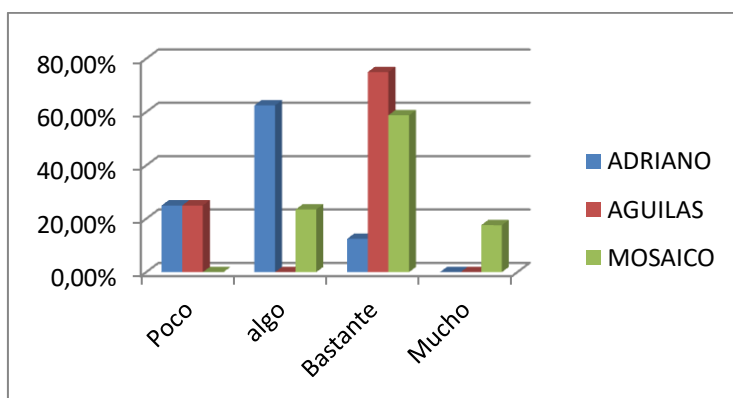
Tabla _. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación

P1	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P2	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada	0,0%	0,0%	0,0%	Nada	0,0%	0,0%	0,0%
Poco	0,0%	0,0%	0,0%	Poco	25,0%	25,0%	0,0%
algo	62,5%	25,0%	5,9%	algo	62,5%	0,0%	23,5%
Bastante	25,0%	25,0%	47,1%	Bastante	12,5%	75,0%	58,8%
Mucho	12,5%	50,0%	47,1%	Mucho	0,0%	0,0%	17,6%
P3	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P4	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada	0,0%	0,0%	0,0%	Baja	25,0%	18,2%	0,0%
Poco	0,0%	25,0%	0,0%	media	75,0%	81,8%	13,3%
algo	62,5%	0,0%	11,8%	Alta	0,0%	0,0%	60,0%
Bastante	37,5%	75,0%	35,3%	Muy alta	0,0%	0,0%	26,7%
Mucho	0,0%	0,0%	52,9%				
	P5	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO			
	Baja	0,0%	0,0%	0,0%			
	media	62,5%	18,2%	6,7%			
	Alta	25,0%	72,7%	46,7%			
	Muy alta	12,5%	9,1%	46,7%			

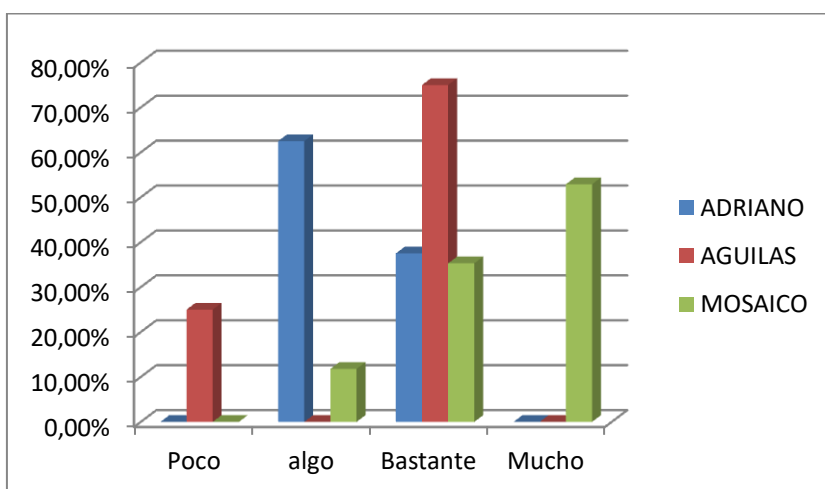
P1



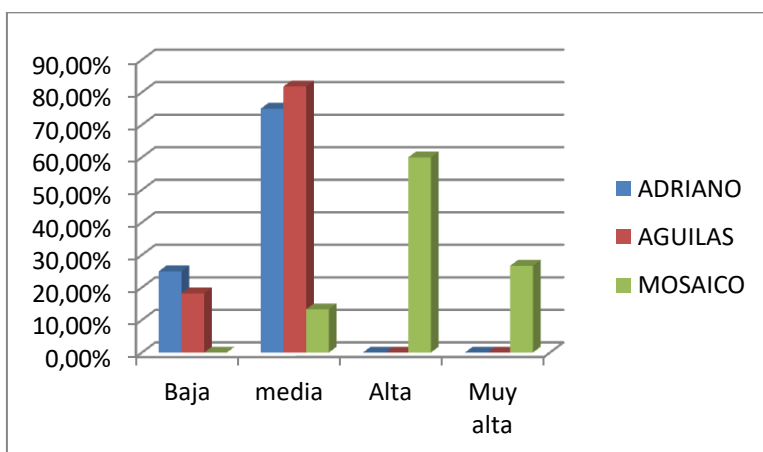
P2



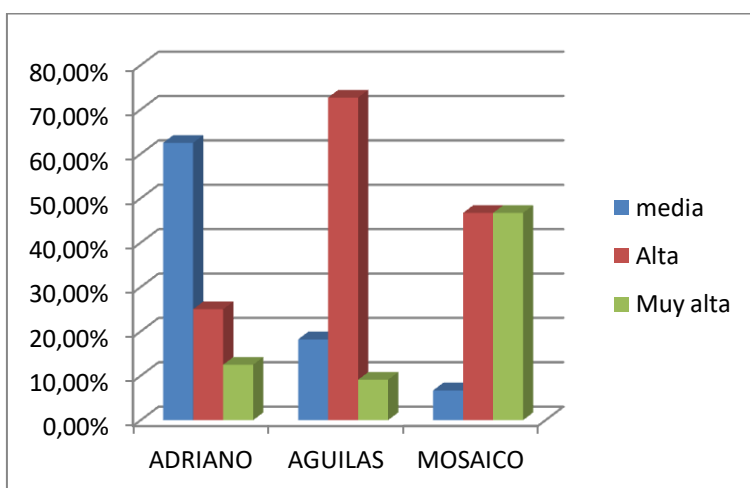
P3



P4



P5



Dimensión 2: Asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías

Preguntas:

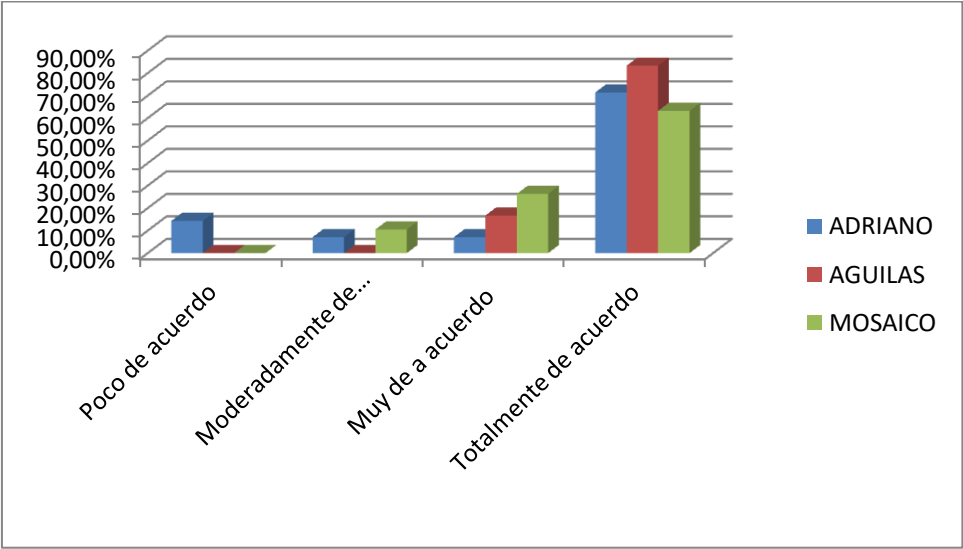
- **P9. Para conocer las características del alumnado es necesario contactar con los padres y madres**
- **P34. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que éstos las hayan pedido**
- **P38. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro**
- **P39. Los padres y madres acuden a tutoría**

Tabla _. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías

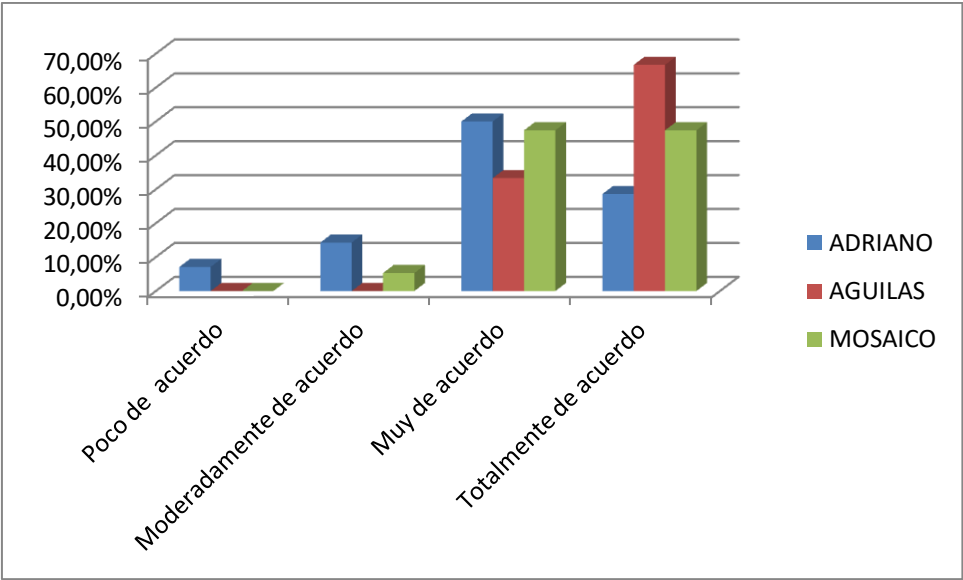
P9	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P34	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	14,3%	0,0%	0,0%	Poco de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	0,0%	10,5%	Moderadamente de acuerdo	14,3%	0,0%	5,3%
Muy de acuerdo	7,1%	16,7%	26,3%	Muy de acuerdo	50,0%	33,3%	47,4%
Totalmente de acuerdo	71,4%	83,3%	63,2%	Totalmente de acuerdo	28,6%	66,7%	47,4%

P38	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P39	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	21,4%	27,3%	0,0%	Poco de acuerdo	14,3%	16,7%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	54,5%	36,8%	Moderadamente de acuerdo	28,6%	8,3%	5,3%
Muy de acuerdo	14,3%	18,2%	47,4%	Muy de acuerdo	35,7%	33,3%	52,6%
Totalmente de acuerdo	14,3%	0,0%	15,8%	Totalmente de acuerdo	14,3%	41,7%	42,1%

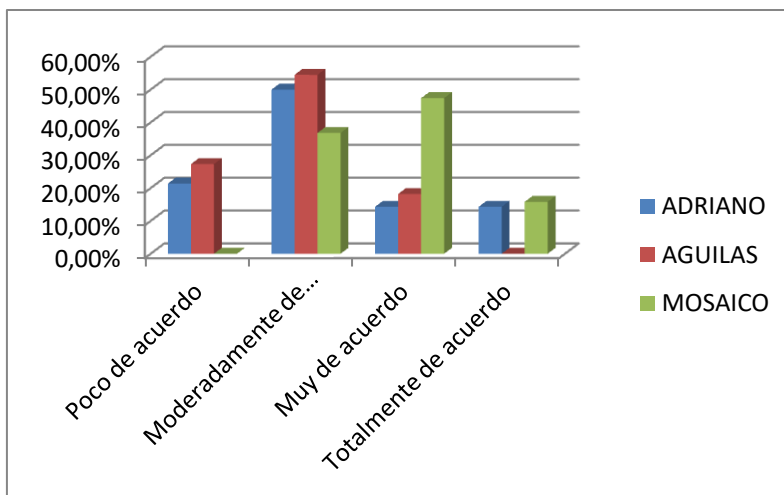
P9



P34



P 38



P39

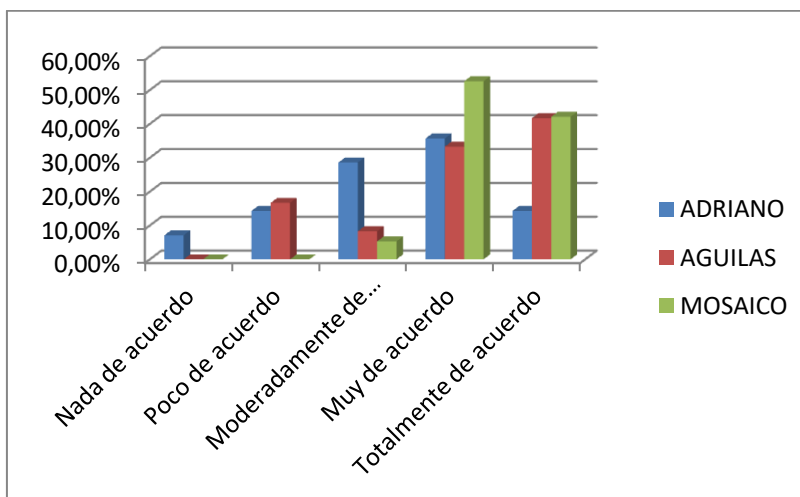


Tabla 8. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión asistencia de las familias al centro para reuniones y tutorías

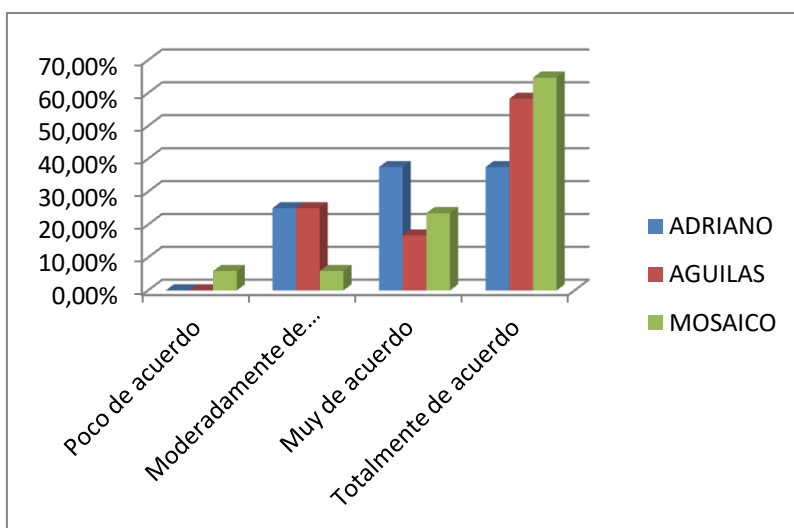
P9	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P34	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	5,9%	Poco de acuerdo	12,5%	0,0%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	25,0%	5,9%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	0,0%	5,9%
Muy de acuerdo	37,5%	16,7%	23,5%	Muy de acuerdo	25,0%	25,0%	41,2%
Totalmente de acuerdo	37,5%	58,3%	64,7%	Totalmente de acuerdo	12,5%	75,0%	52,9%

P38	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P39	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de	0,0%	0,0%	0,0%

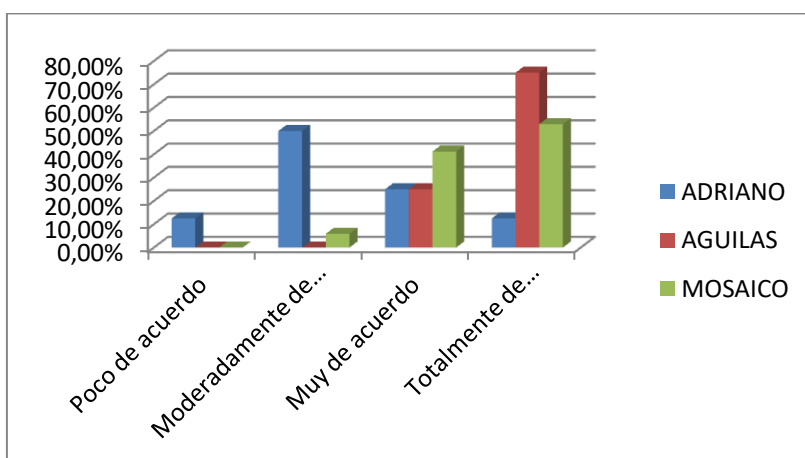
acuerdo			
Poco de acuerdo	12,5%	25,0%	5,9%
Moderadamente de acuerdo	75,0%	66,7%	17,6%
Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	58,8%
Totalmente de acuerdo	12,5%	0,0%	17,6%

acuerdo			
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	62,5%	25,0%	0,0%
Muy de acuerdo	25,0%	50,0%	88,2%
Totalmente de acuerdo	12,5%	25,0%	11,8%

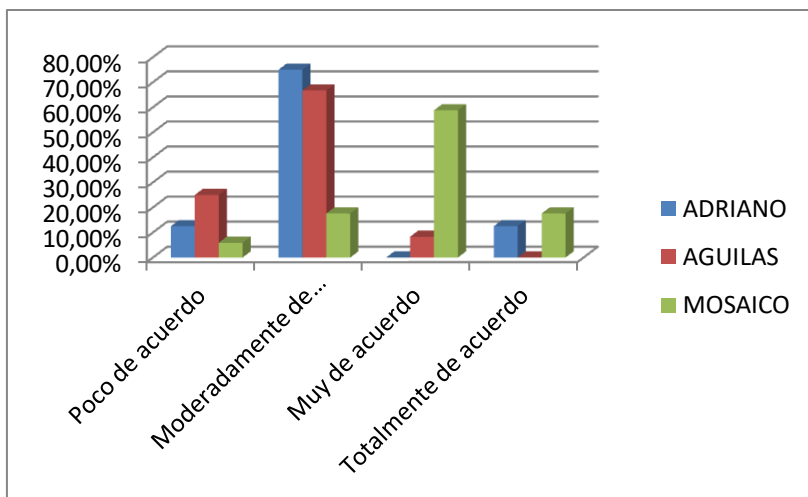
P9



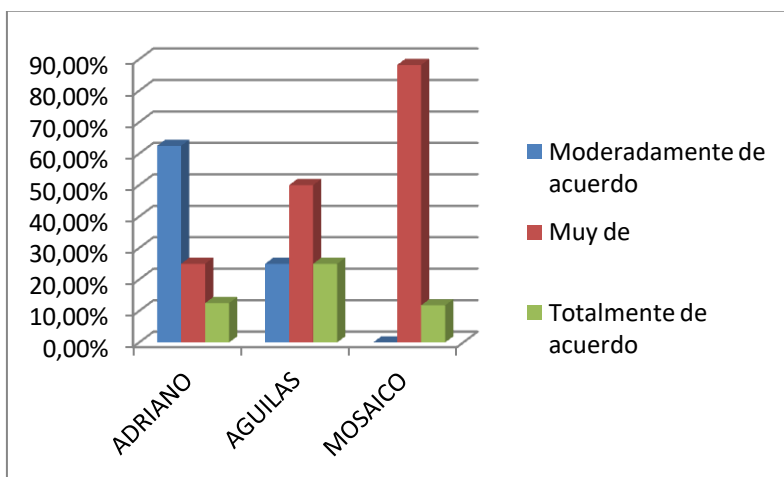
P34



P38



P39



Dimensión 3: Obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar

Preguntas:

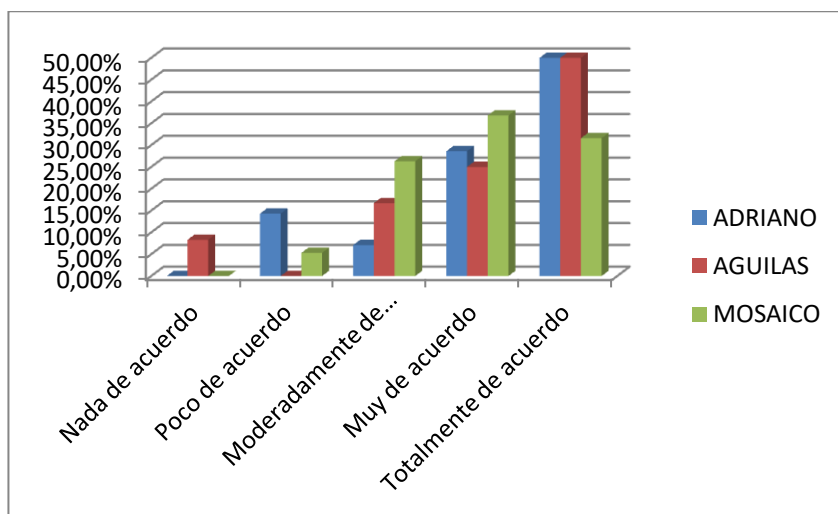
- **P22. La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela**
- **P26. La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres**
- **P27. El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres**
- **P28. Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela**

Tabla 4. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar

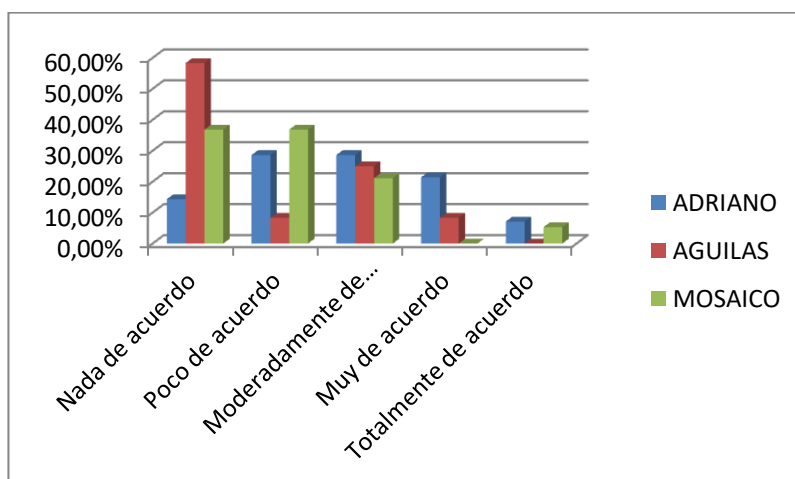
P22	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P26	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%	Nada de acuerdo	14,3%	58,3%	36,8%
Poco de acuerdo	14,3%	0,0%	5,3%	Poco de acuerdo	28,6%	8,3%	36,8%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	16,7%	26,3%	Moderadamente de acuerdo	28,6%	25,0%	21,1%
Muy de acuerdo	28,6%	25,0%	36,8%	Muy de acuerdo	21,4%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	50,0%	50,0%	31,6%	Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	5,3%

P27	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P28	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	14,3%	8,3%	5,3%	Nada de acuerdo	7,1%	8,3%	5,3%
Poco de acuerdo	14,3%	16,7%	36,8%	Poco de acuerdo	28,6%	25,0%	36,8%
Moderadamente de acuerdo	35,7%	66,7%	42,1%	Moderadamente de acuerdo	42,9%	50,0%	42,1%
Muy de acuerdo	28,6%	8,3%	5,3%	Muy de acuerdo	21,4%	16,7%	10,5%
Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	10,5%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	5,3%

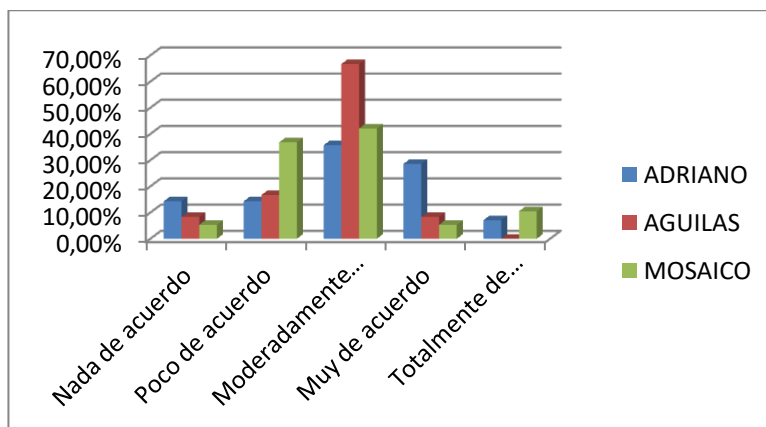
P22



P26



P27



P28

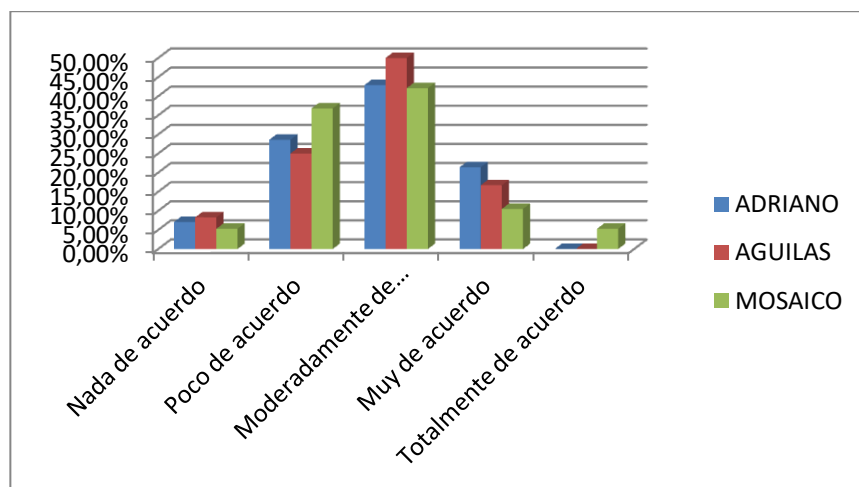
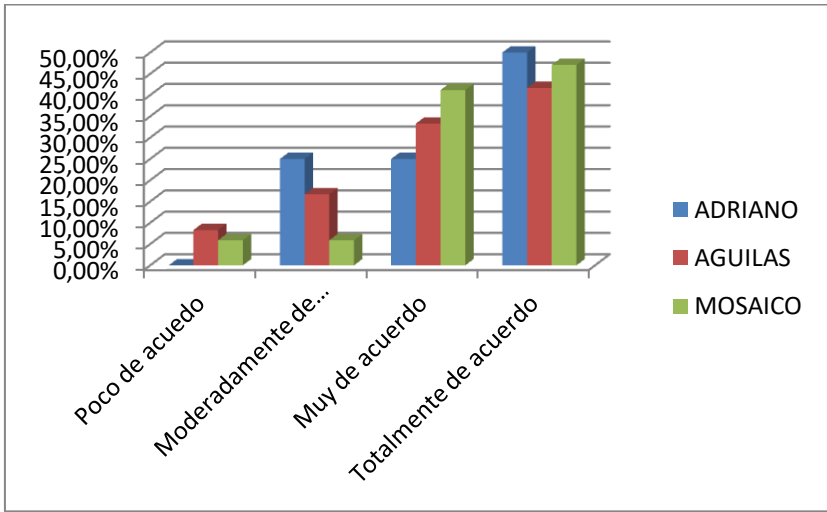


Tabla 5. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión obstáculos que se presentan para que las familias participen en las actividades del centro escolar

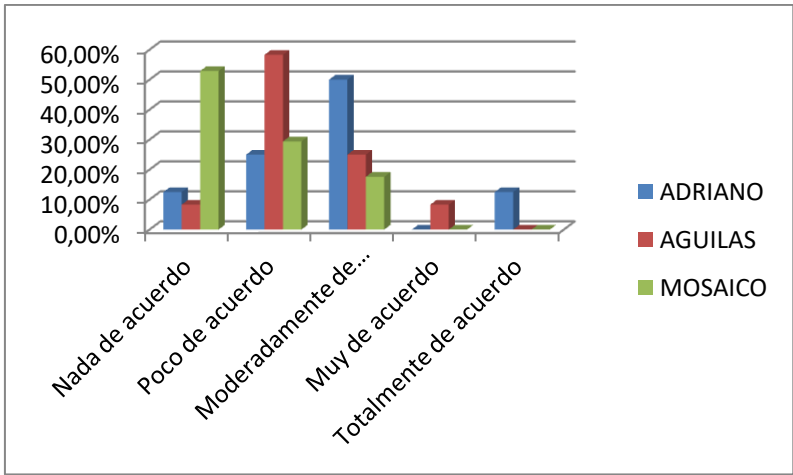
P22	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P26	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	12,5%	8,3%	52,9%
Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Poco de acuerdo	25,0%	58,3%	29,4%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	16,7%	5,9%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	25,0%	17,6%
Muy de acuerdo	25,0%	33,3%	41,2%	Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	50,0%	41,7%	47,1%	Totalmente de acuerdo	12,5%	0,0%	0,0%

P27	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P29	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Nada de acuerdo	0,0%	16,7%	11,8%
Poco de acuerdo	12,5%	8,3%	11,8%	Poco de acuerdo	50,0%	33,3%	52,9%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	41,7%	58,8%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	41,7%	29,4%
Muy de acuerdo	37,5%	8,3%	5,9%	Muy de acuerdo	12,5%	8,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	25,0%	33,3%	17,6%	Totalmente de acuerdo	12,5%	0,0%	5,9%

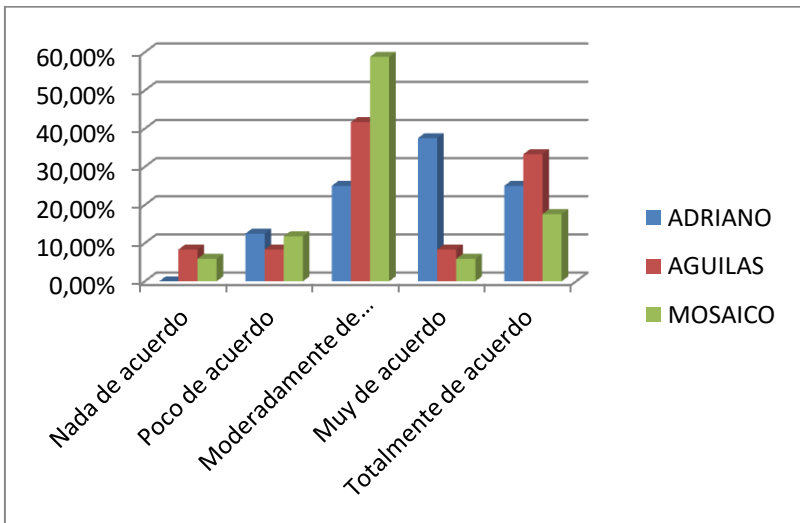
P22



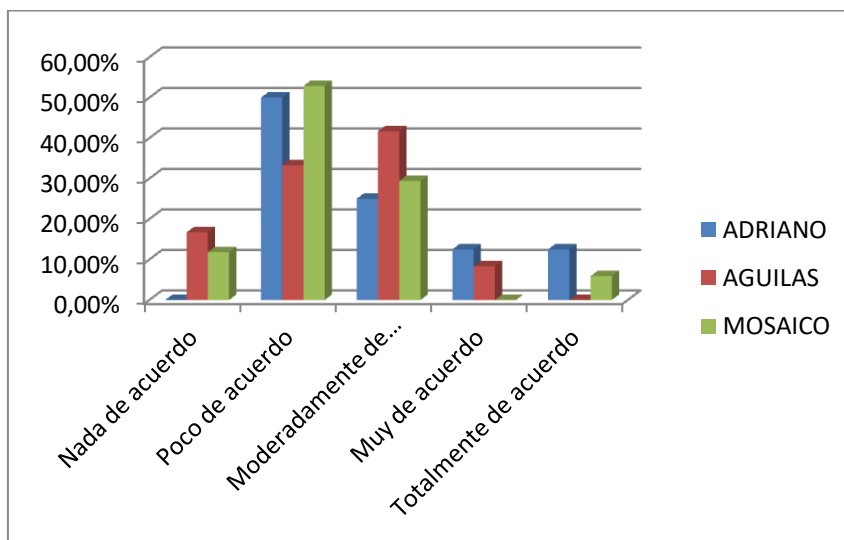
P26



P27



P28



Dimensión 4: Beneficios de la buena sintonía de las familias con el centro educativo

Preguntas:

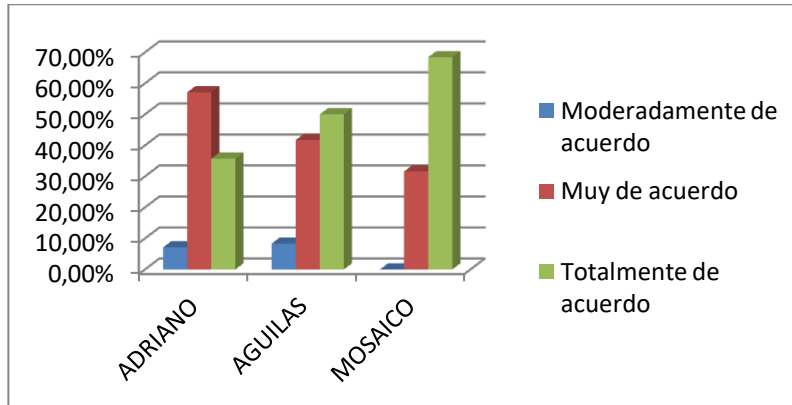
- **P16. Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos**
- **P17. La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico**
- **P19. La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar**
- **P21. La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos**

Tabla __. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión beneficio de la buena sintonía entre familias y centros

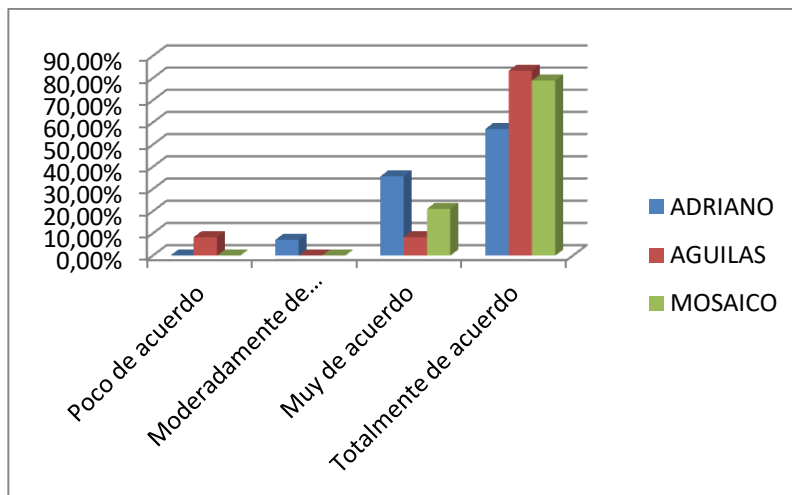
P16	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P17	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	8,3%	0,0%	Moderadamente de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%
Muy de acuerdo	57,1%	41,7%	31,6%	Muy de acuerdo	35,7%	8,3%	21,1%
Totalmente de acuerdo	35,7%	50,0%	68,4%	Totalmente de acuerdo	57,1%	83,3%	78,9%

P19	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P21	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%
Moderadamente de acuerdo	21,4%	9,1%	5,3%	Moderadamente de acuerdo	35,7%	33,3%	21,1%
Muy de acuerdo	28,6%	27,3%	0,0%	Muy de acuerdo	28,6%	16,7%	21,1%
Totalmente de acuerdo	50,0%	63,6%	94,7%	Totalmente de acuerdo	35,7%	41,7%	57,9%

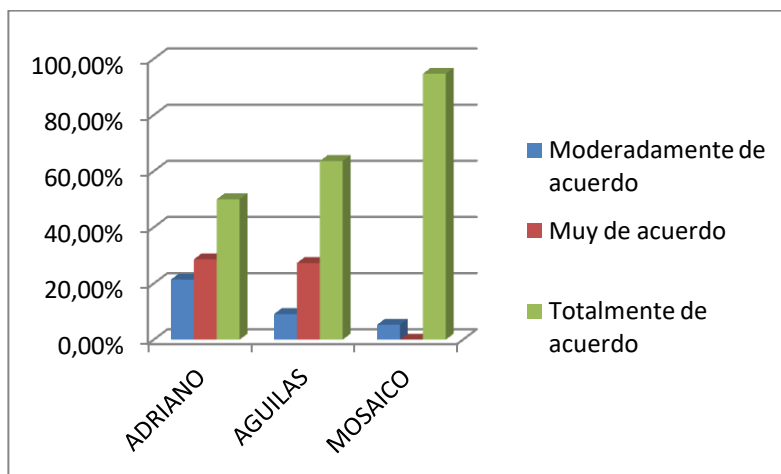
P16



P17



P19



P21

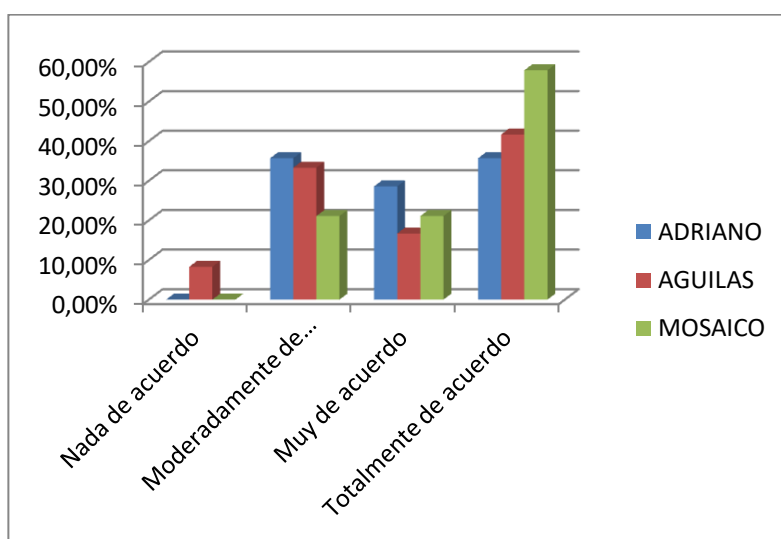
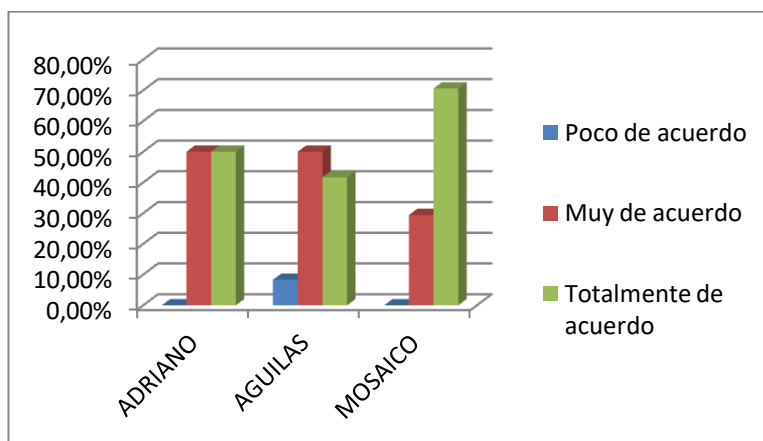


Tabla __. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión beneficio de la buena sintonía entre familias y centros

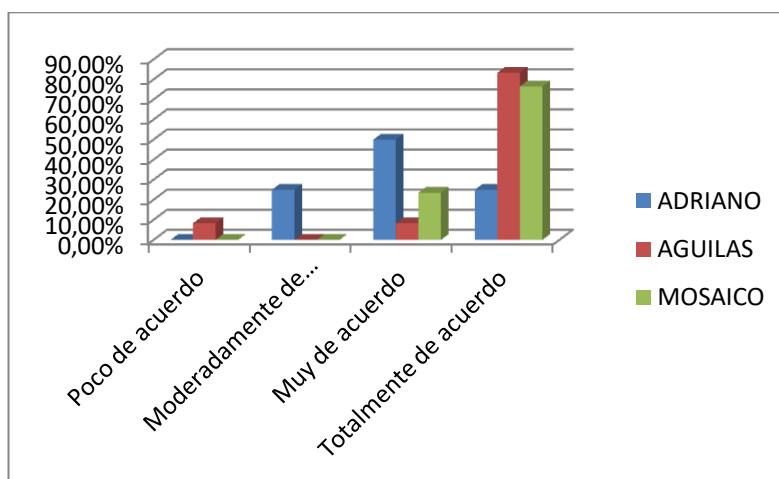
P16	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P17	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%
Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%	Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	0,0%	0,0%
Muy de acuerdo	50,0%	50,0%	29,4%	Muy de acuerdo	50,0%	8,3%	23,5%
Totalmente de acuerdo	50,0%	41,7%	70,6%	Totalmente de acuerdo	25,0%	83,3%	76,5%

P19	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P21	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%
Poco de acuerdo	0,00%	8,33%	0,00%	Poco de acuerdo	0,00%	25,00%	0,00%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	16,7%	11,8%	Moderadamente de acuerdo	75,0%	25,0%	29,4%
Muy de acuerdo	62,5%	16,7%	47,1%	Muy de acuerdo	12,5%	16,7%	23,5%
Totalmente de acuerdo	12,5%	58,3%	41,2%	Totalmente de acuerdo	12,5%	33,3%	47,1%

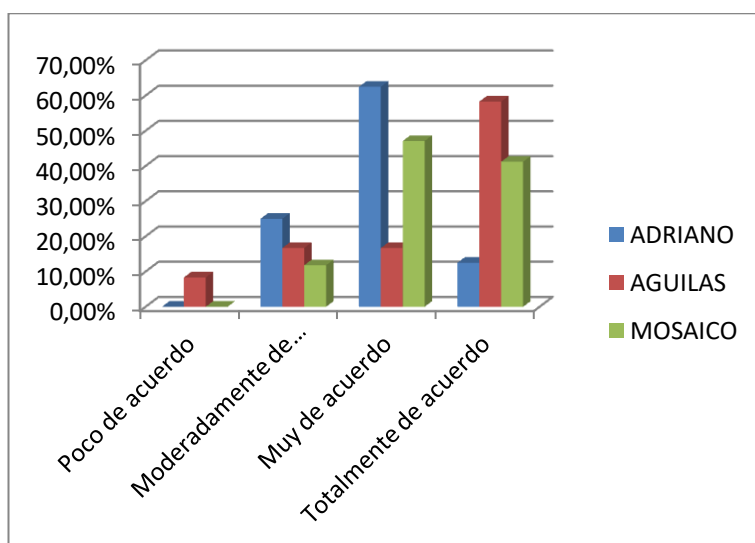
P16



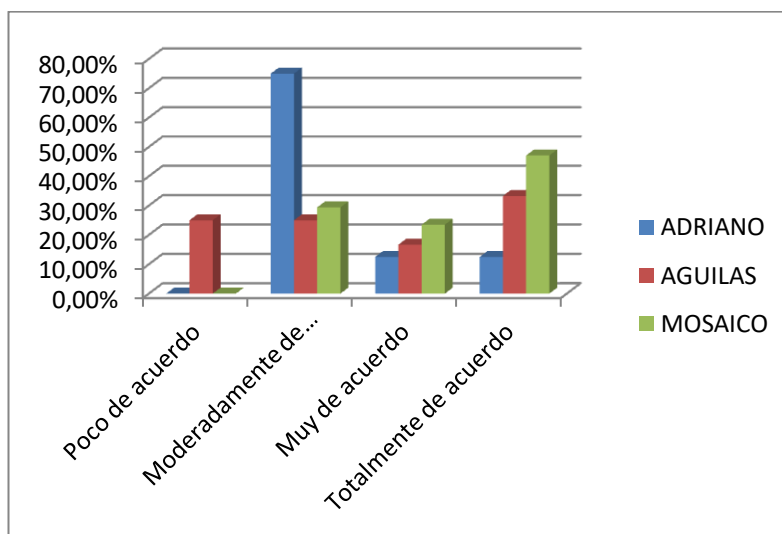
P17



P19



P21



Dimensión 5: La participación de las familias en la resolución de problemas en el centro

Preguntas:

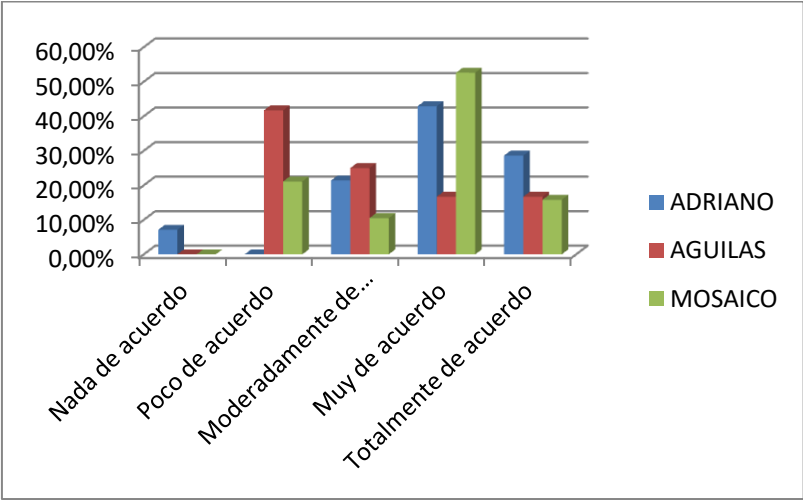
- **P6. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo**
- **P7. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar**
- **P10. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación**
- **P13. Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro**

Tabla _. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión efectos de la participación de las familias en la resolución de problemas en el centro

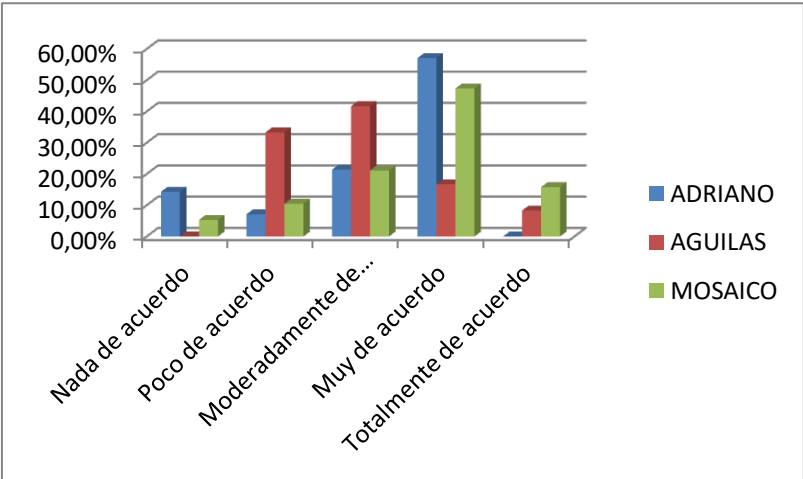
P6	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P7	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	7,1%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	14,3%	0,0%	5,3%
Poco de acuerdo	0,0%	41,7%	21,1%	Poco de acuerdo	7,1%	33,3%	10,5%
Moderadamente de acuerdo	21,4%	25,0%	10,5%	Moderadamente de acuerdo	21,4%	41,7%	21,1%
Muy de acuerdo	42,9%	16,7%	52,6%	Muy de acuerdo	57,1%	16,7%	47,4%
Totalmente de acuerdo	28,6%	16,7%	15,8%	Totalmente de acuerdo	0,0%	8,3%	15,8%

P10	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P13	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	5,3%
Poco de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%	Poco de acuerdo	7,1%	8,3%	10,5%
Moderadamente de acuerdo	7,1%	25,0%	10,5%	Moderadamente de acuerdo	42,9%	75,0%	26,3%
Muy de acuerdo	28,6%	16,7%	21,1%	Muy de acuerdo	35,7%	16,7%	36,8%
Totalmente de acuerdo	64,3%	50,0%	68,4%	Totalmente de acuerdo	14,3%	0,0%	21,1%

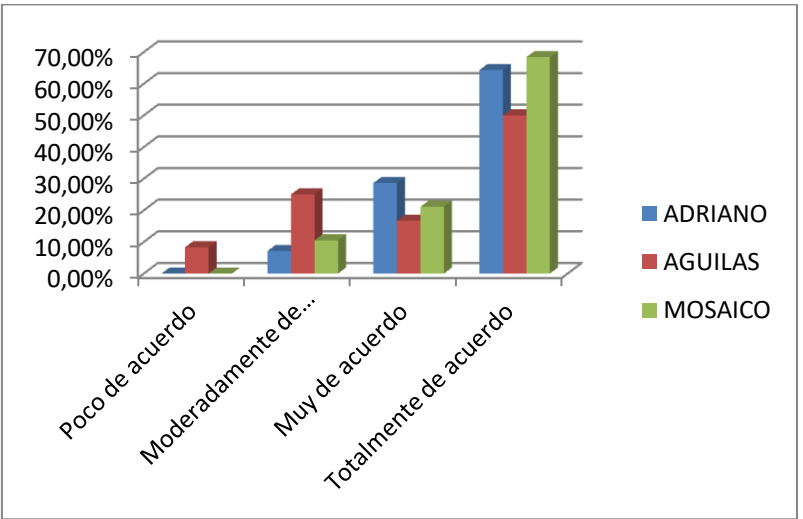
P6



P7



P10



P13

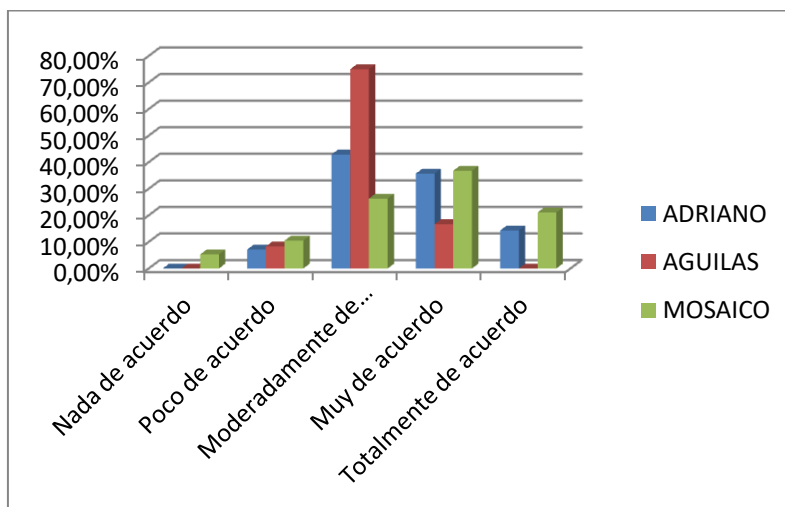
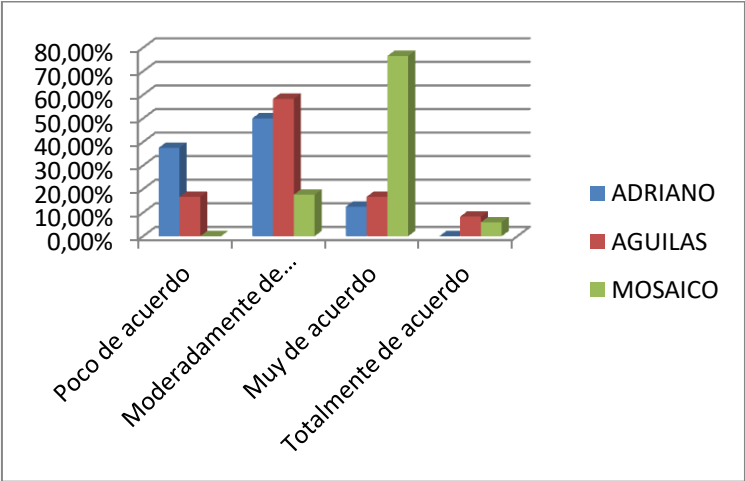


Tabla _. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión efectos de la participación de las familias en la resolución de problemas en el centro

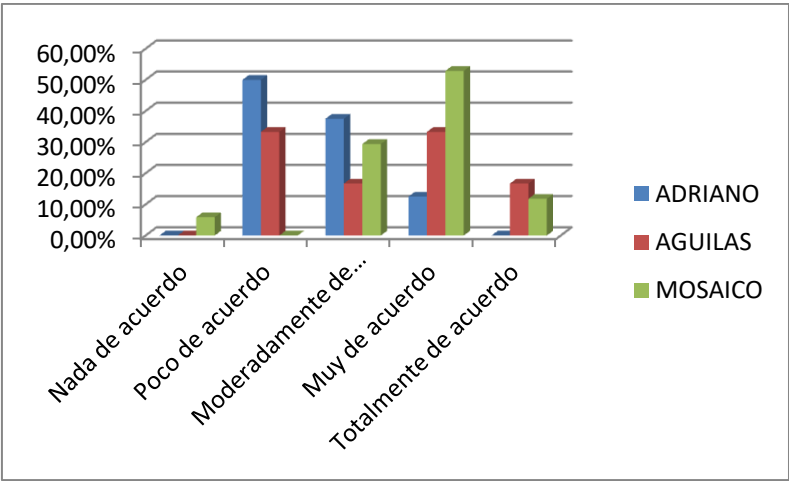
P6	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P7	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	5,9%
Poco de acuerdo	37,5%	16,7%	0,0%	Poco de acuerdo	50,0%	33,3%	0,0%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	58,3%	17,6%	Moderadamente de acuerdo	37,5%	16,7%	29,4%
Muy de acuerdo	12,5%	16,7%	76,5%	Muy de acuerdo	12,5%	33,3%	52,9%
Totalmente de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Totalmente de acuerdo	0,0%	16,7%	11,8%

P10	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P13	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Poco de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Poco de acuerdo	50,0%	16,7%	6,3%
Moderadamente de acuerdo	37,5%	33,3%	0,0%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	75,0%	18,8%
Muy de acuerdo	37,5%	16,7%	35,3%	Muy de acuerdo	25,0%	0,0%	50,0%
Totalmente de acuerdo	25,0%	50,0%	64,7%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	25,0%

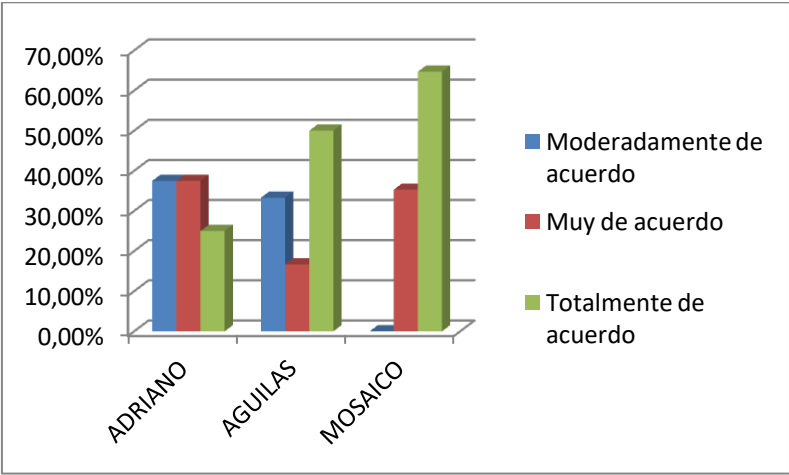
P6



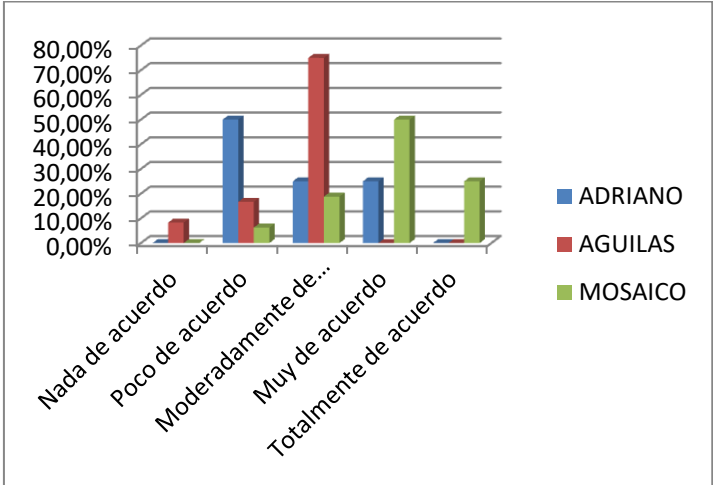
P7



P10



P13



VISIÓN DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

Tabla: La percepción de las y los docentes sobre la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial en relación al centro escolar de sus hijos e hijas (preguntas 2º Bloque: preguntas 1-18)

Dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial

Preguntas:

- **P44. El y la menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los y las compañeras**
- **P45. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar**
- **P46. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro**
- **P50. Las y los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado**
- **P58. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está avocado al fracaso escolar**

Tabla _. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial

P44	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P45	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	11,1%	Nada de acuerdo	7,1%	0,0%	5,6%
Poco de acuerdo	14,3%	25,0%	38,9%	Poco de acuerdo	21,4%	8,3%	22,2%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	44,4%	Moderadamente de acuerdo	57,1%	25,0%	44,4%
Muy de acuerdo	35,7%	8,3%	0,0%	Muy de acuerdo	14,3%	58,3%	22,2%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	5,6%	Totalmente de acuerdo	0,0%	8,3%	5,6%

P46	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P50	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	10,5%	Nada de acuerdo	7,1%	8,3%	16,7%
Poco de acuerdo	14,3%	8,3%	31,6%	Poco de acuerdo	0,0%	25,0%	38,9%
Moderadamente de acuerdo	64,3%	91,7%	52,6%	Moderadamente de acuerdo	57,1%	58,3%	38,9%
Muy de acuerdo	21,4%	0,0%	0,0%	Muy de acuerdo	35,7%	8,3%	0,0%

Totalmente de
acuerdo

0,0%

0,0%

5,3%

Totalmente de
acuerdo

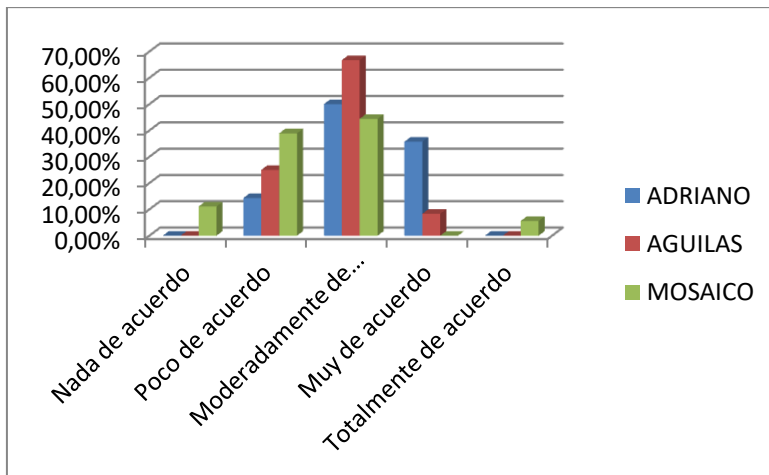
0,0%

0,0%

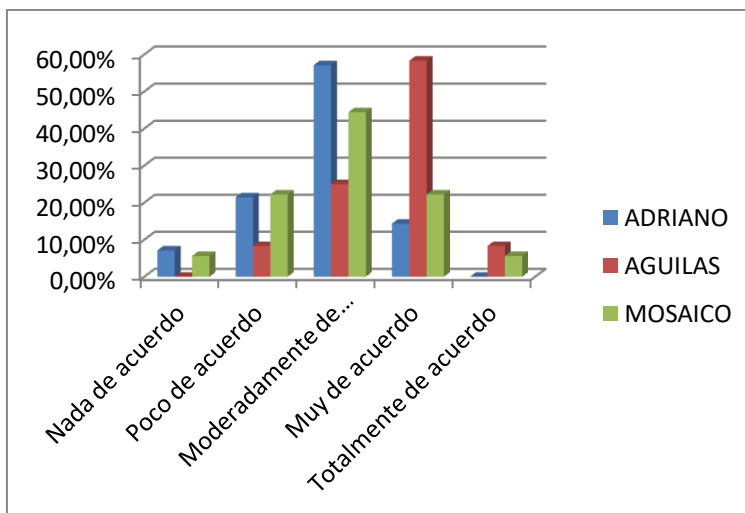
5,6%

P58	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	21,4%	8,3%	27,8%
Poco de acuerdo	28,6%	58,3%	33,3%
Moderadamente de acuerdo	42,9%	33,3%	27,8%
Muy de acuerdo	7,1%	0,0%	11,1%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

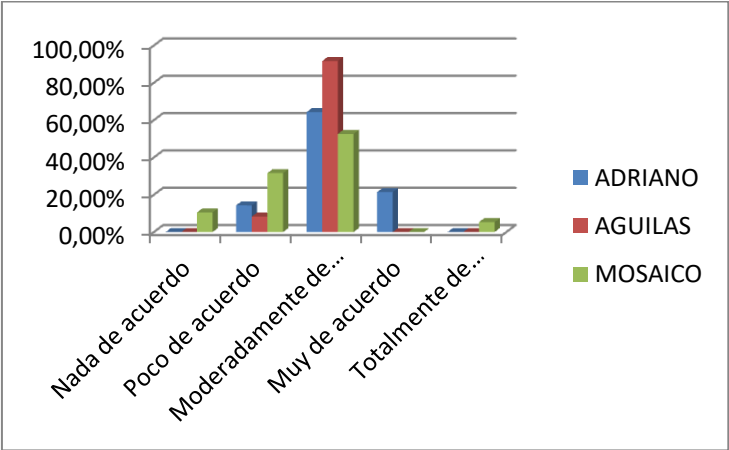
P44



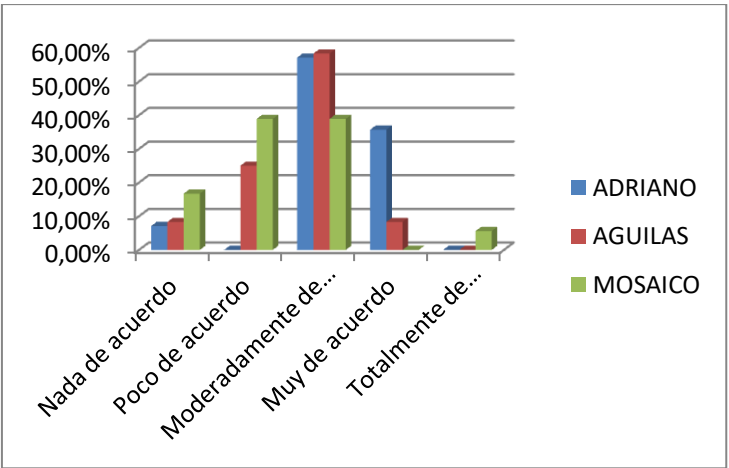
P45



P46



P50



P58

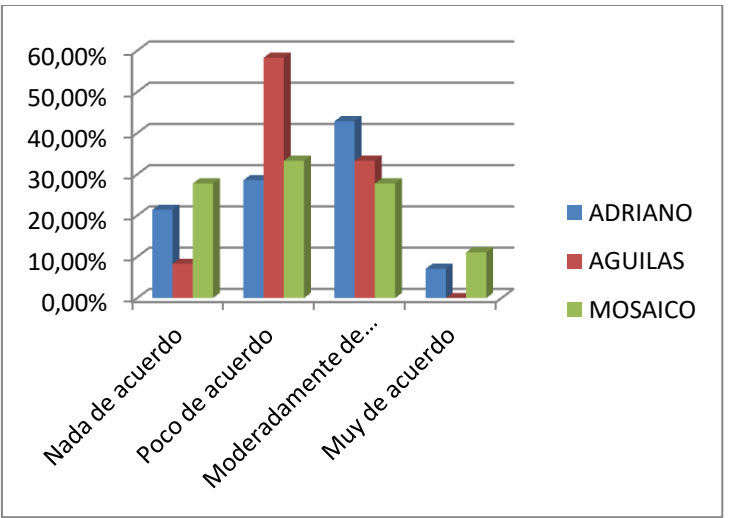


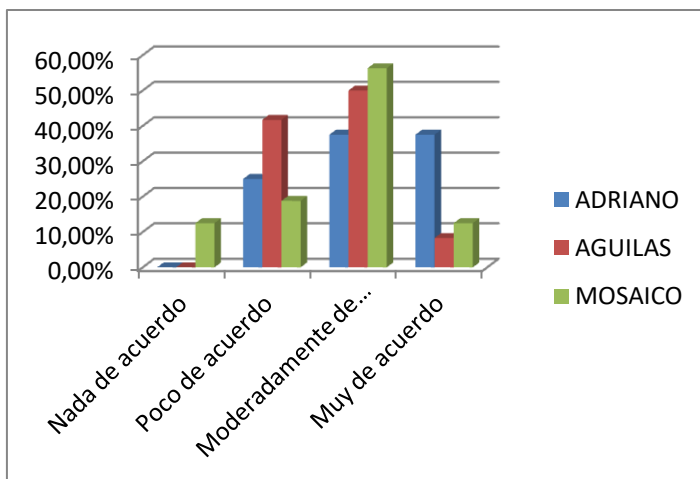
Tabla __. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión conducta conflictiva del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial

P44	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P45	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%
Poco de acuerdo	25,0%	41,7%	18,8%	Poco de acuerdo	12,5%	8,3%	12,5%
Moderadamente de acuerdo	37,5%	50,0%	56,3%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	50,0%
Muy de acuerdo	37,5%	8,3%	12,5%	Muy de acuerdo	37,5%	25,0%	25,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

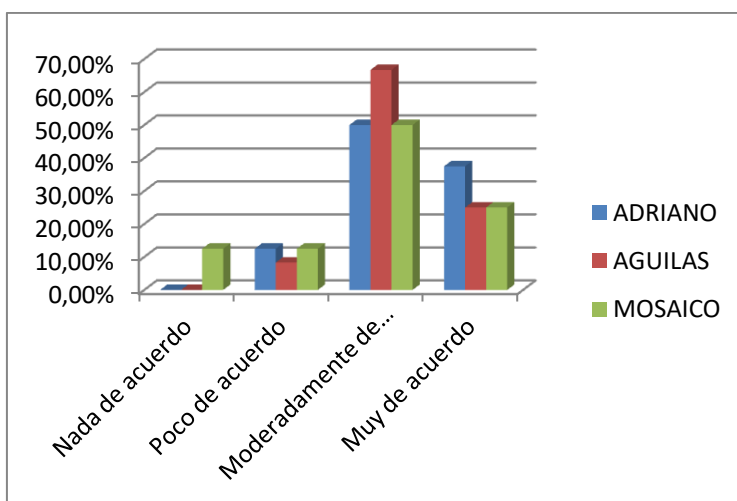
P46	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P50	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%
Poco de acuerdo	14,3%	41,7%	37,5%	Poco de acuerdo	37,5%	66,7%	50,0%
Moderadamente de acuerdo	85,7%	41,7%	50,0%	Moderadamente de acuerdo	25,0%	33,3%	31,3%
Muy de acuerdo	0,0%	16,7%	0,0%	Muy de acuerdo	37,5%	0,0%	12,5%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P58	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	12,5%	8,3%	31,3%
Poco de acuerdo	37,5%	25,0%	31,3%
Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	37,5%
Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

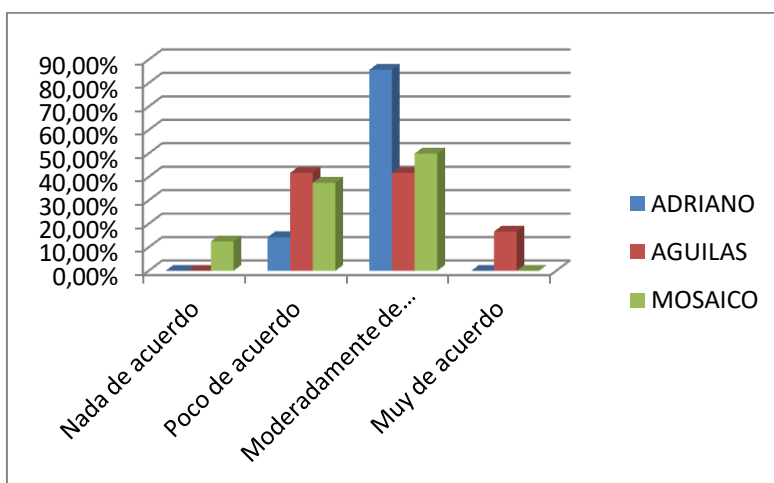
P44



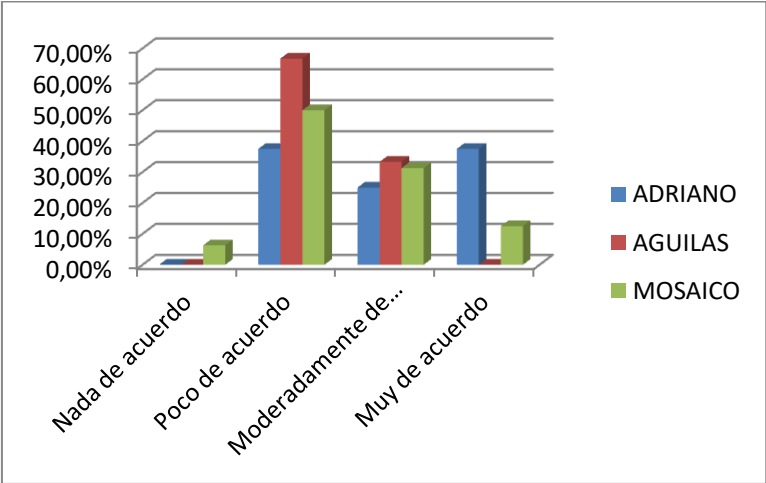
P45



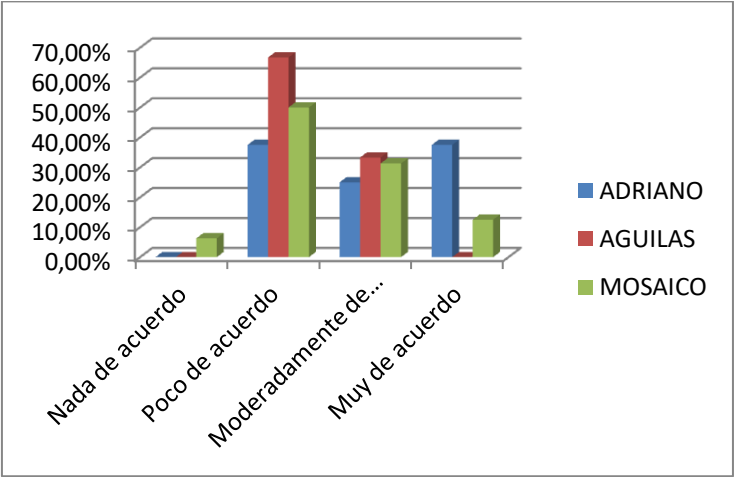
P46



P50



P58



Dimensión: Tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial

Preguntas:

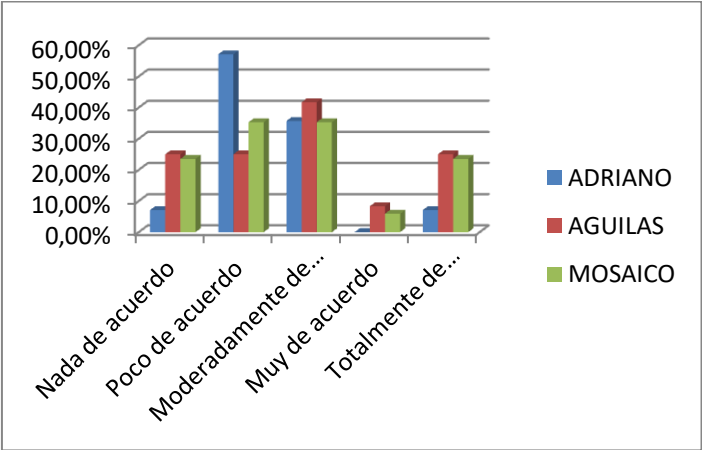
- **P54. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al o la menor**
- **P55. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuesto a ayudar a sus hijos e hijas a resolver problemas con sus compañeros y compañeras**
- **P56. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijas e hijos a realizar actividades de aprendizaje**

Tabla __. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial

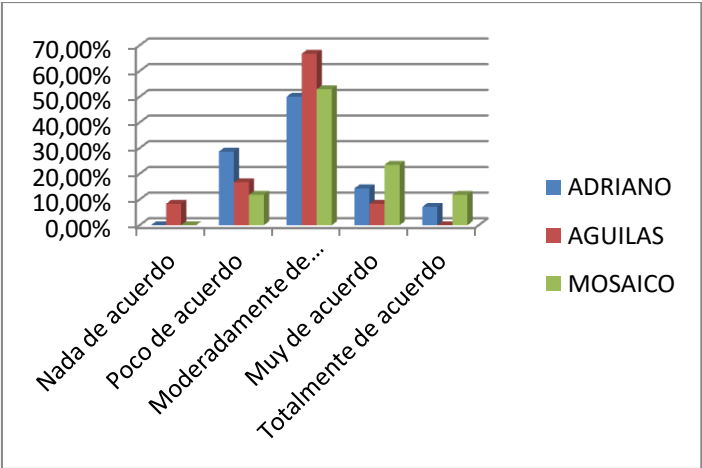
P54	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P55	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	7,1%	25,0%	23,5%	Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	0,0%
Poco de acuerdo	57,1%	25,0%	35,3%	Poco de acuerdo	28,6%	16,7%	11,8%
Moderadamente de acuerdo	35,7%	41,7%	35,3%	Moderadamente de acuerdo	50,0%	66,7%	52,9%
Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	5,9%	Muy de acuerdo	14,3%	8,3%	23,5%
Totalmente de acuerdo	7,1%	25,0%	23,5%	Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	11,8%

P56	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	28,6%	41,7%	5,6%
Poco de acuerdo	28,6%	50,0%	61,1%
Moderadamente de acuerdo	28,6%	8,3%	27,8%
Muy de acuerdo	14,3%	0,0%	5,6%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P54



P55



P56

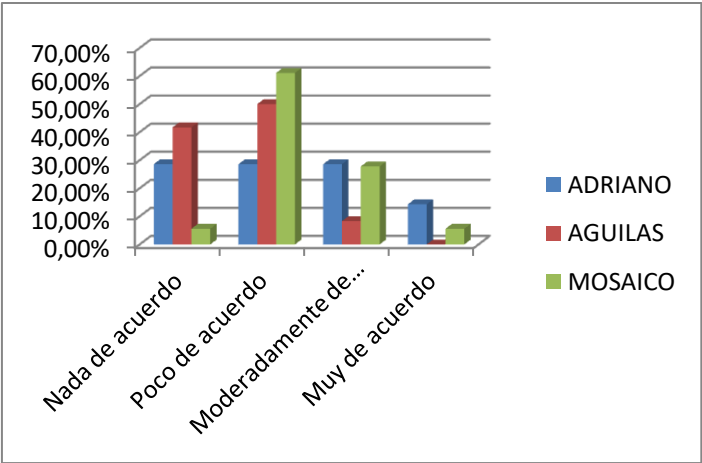
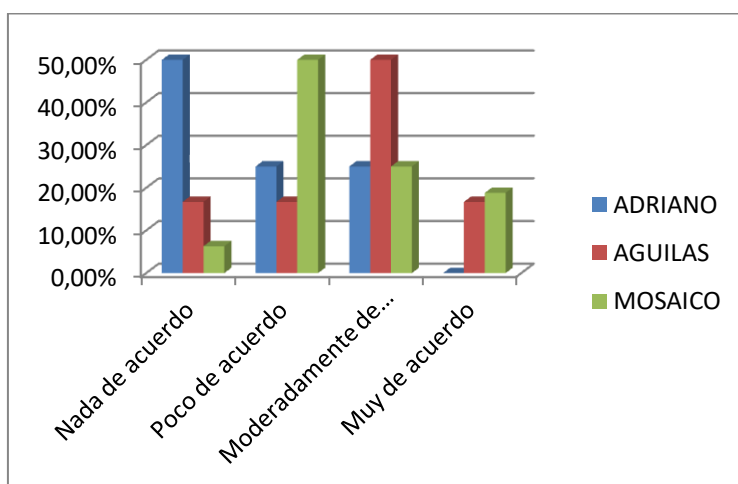


Tabla __. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión tipo de colaboración que prestan a sus hijos e hijas las familias en situación de riesgo psicosocial

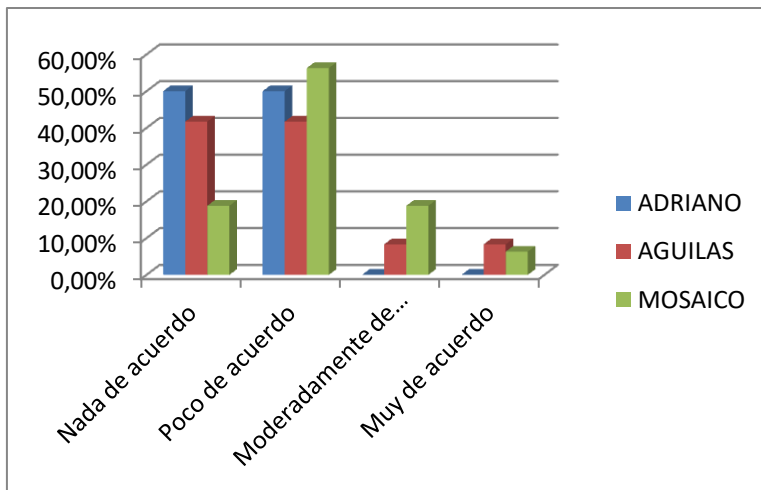
P54	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P55	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	50,0%	16,7%	6,3%	Nada de acuerdo	50,0%	41,7%	18,8%
Poco de acuerdo	25,0%	16,7%	50,0%	Poco de acuerdo	50,0%	41,7%	56,3%
Moderadamente de acuerdo	25,0%	50,0%	25,0%	Moderadamente de acuerdo	0,0%	8,3%	18,8%
Muy de acuerdo	0,0%	16,7%	18,8%	Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	6,3%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P56	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	12,5%	16,7%	12,5%
Poco de acuerdo	75,0%	83,3%	56,3%
Moderadamente de acuerdo	12,5%	0,0%	18,8%
Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%

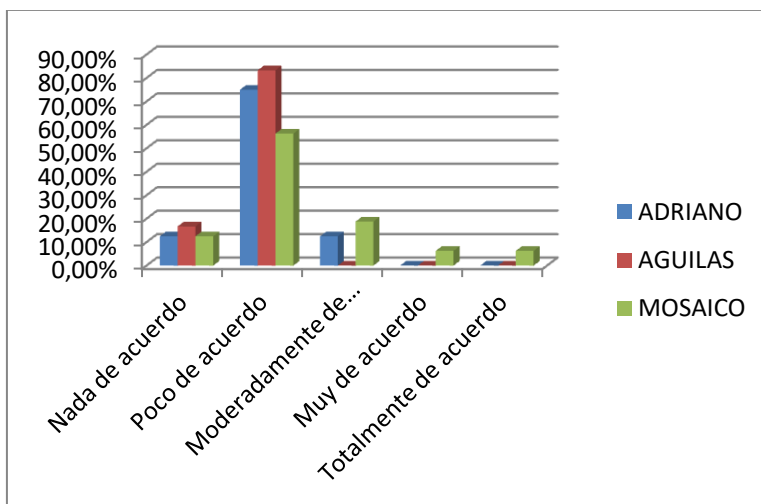
P54



P55



P56



Dimensión: Participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos

Preguntas:

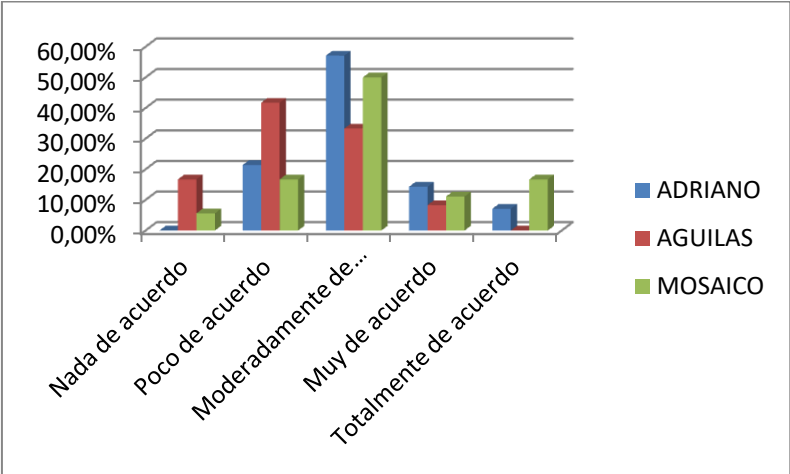
- **P42. las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado**
- **P43. Las familias de menores en situación de riesgo psicosocial participan en las actividades del centro**
- **P51. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño o la niña**

Tabla _. Resultados de la 1ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos

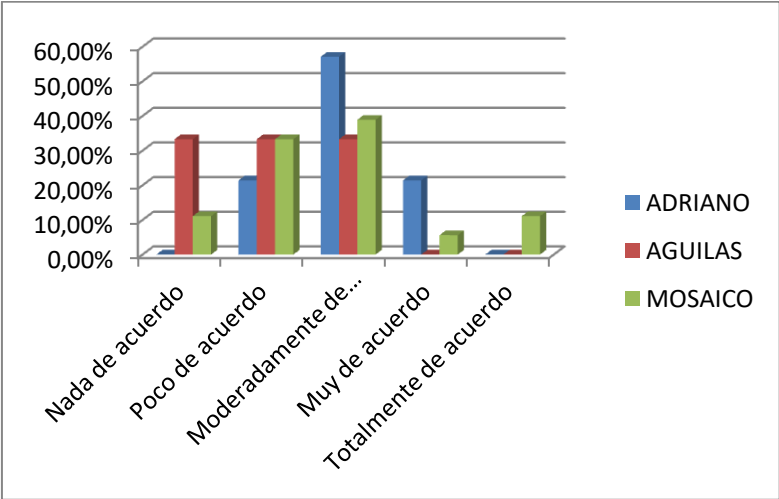
P42	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P43	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	16,7%	5,6%	Nada de acuerdo	0,0%	33,3%	11,1%
Poco de acuerdo	21,4%	41,7%	16,7%	Poco de acuerdo	21,4%	33,3%	33,3%
Moderadamente de acuerdo	57,1%	33,3%	50,0%	Moderadamente de acuerdo	57,1%	33,3%	38,9%
Muy de acuerdo	14,3%	8,3%	11,1%	Muy de acuerdo	21,4%	0,0%	5,6%
Totalmente de acuerdo	7,1%	0,0%	16,7%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	11,1%

P51	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	11,1%
Poco de acuerdo	42,9%	66,7%	38,9%
Moderadamente de acuerdo	57,1%	16,7%	44,4%
Muy de acuerdo	0,0%	8,3%	5,6%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

P42



P43



P51

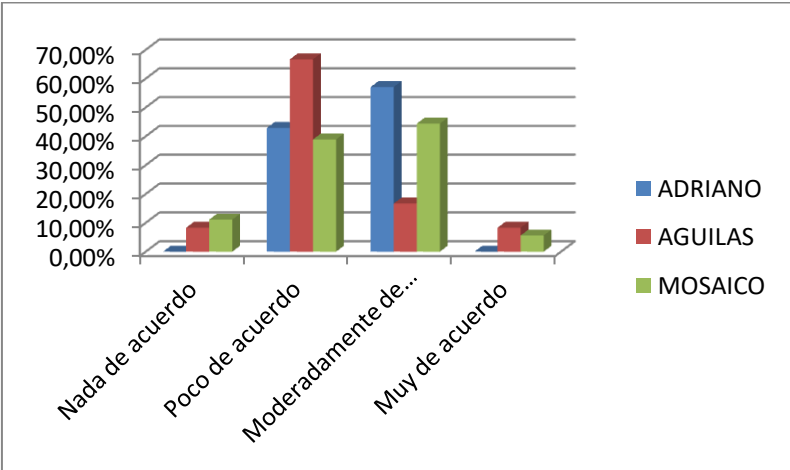
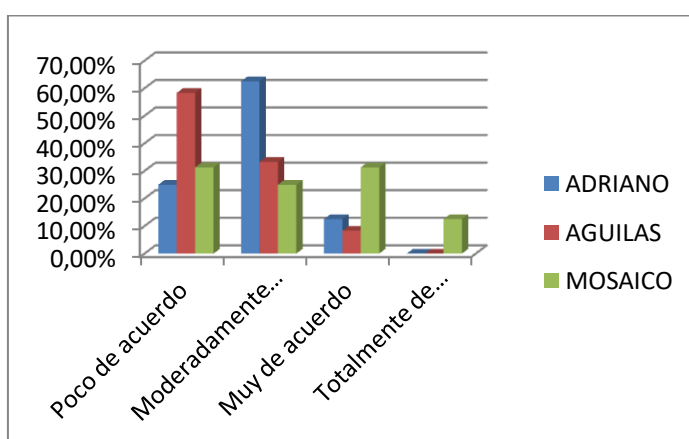


Tabla __. Resultados de la 2ª Oleada en todos los centros de estudio, en relación a la dimensión participación de las familias, en situación de riesgo psicosocial, en el aprendizaje de sus hijas e hijos

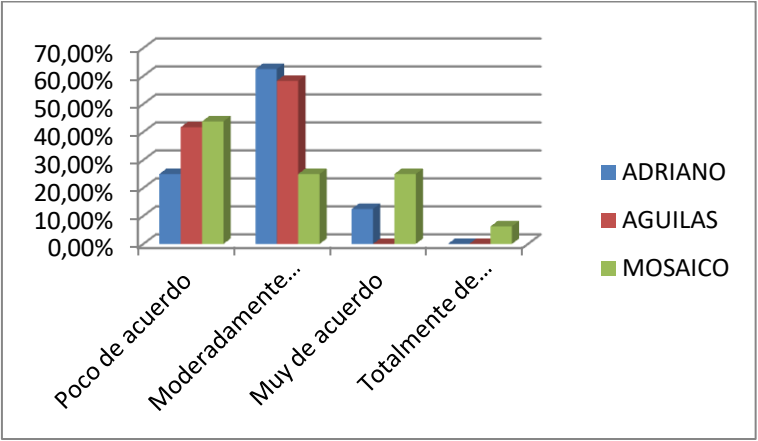
P42	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO	P43	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	Nada de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%
Poco de acuerdo	25,0%	58,3%	31,3%	Poco de acuerdo	25,0%	41,7%	43,8%
Moderadamente de acuerdo	62,5%	33,3%	25,0%	Moderadamente de acuerdo	62,5%	58,3%	25,0%
Muy de acuerdo	12,5%	8,3%	31,3%	Muy de acuerdo	12,5%	0,0%	25,0%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	12,5%	Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	6,3%

P51	ADRIANO	AGUILAS	MOSAICO
Nada de acuerdo	0,0%	8,3%	6,3%
Poco de acuerdo	37,5%	58,3%	50,0%
Moderadamente de acuerdo	62,5%	16,7%	37,5%
Muy de acuerdo	0,0%	16,7%	6,3%
Totalmente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%

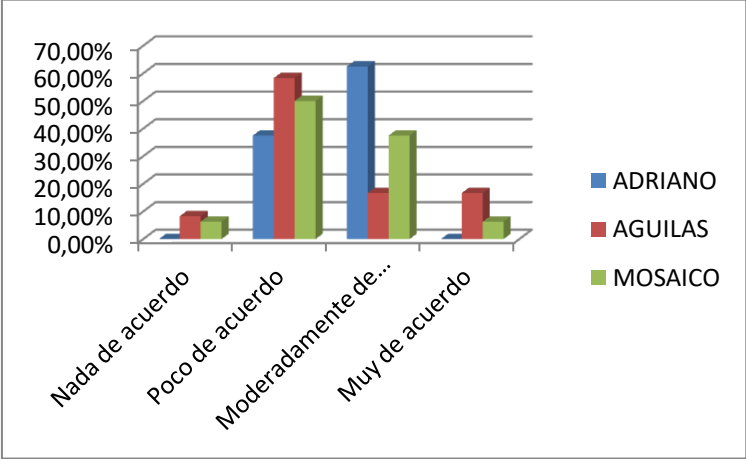
P42



P43



P51



ANEXO XII. TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN MADRES Y PADRES DE LOS TRES CENTROS EDUCATIVOS.

TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE PADRES Y MADRES

BUENO, SI QUERÉIS, LO PRIMERO QUE SE ME OCURRE ES HACER UNA RONDA, AUNQUE YA HEMOS HABLADO UN POCO ANTES Y NOS CONOCEMOS UN POCO, PERO UNA RONDA PARA CONOCERNOS TODOS UN POQUITO MÁS DONDE DIGAÍS VUESTROS NOMBRES, CUÁNTOS NIÑOS TENÉIS Y QUÉ EDADES, LO HEMOS HABLADO ANTES PERO NOS INTERESARÍA DEJARLO REGISTRADO PARA TENERLO, EL COLE EN EL QUE ESTÁIS Y ASÍ NOS CONOCEMOS TODOS Y A PARTIR DE AHÍ YO INTRODUSCO UN TEMA Y EMPEZAMOS A LO QUE SURJA, CUANDO SE INCORPOREN LOS 2 COMPAÑEROS QUE FALTAN POR VENIR, PARAMOS UN MOMENTO PARA QUE SE PRESENTEN Y RETOMAMOS DÓNDE LO HAYAMOS DEJADO, SI OS PARECE. VENGA, PUES ¿QUIÉN SE ANIMA?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Venga, yo, me llamo C____, no puedo hablar bien, tengo aparato, espero que me entendáis más o menos

PERFECTAMENTE

MUJER 2 CEIP MOSAICO: eh, vengo de Santiponce, del colegio Mosaico, comunidad de aprendizaje y tengo 1 hijo que va a cumplir 5, ahora, está en infantil de 4 años y ¿ya?

MUY BIEN, GRACIAS

MUJER 2 CEIP MOSAICO: esos son los datos, ya ¿no?

MUY BIEN, PERFECTO

MUJER 1 CEIP MOSAICO: yo me llamo P____, vengo de Santiponce, tengo 2 niñas en el colegio Mosaico, una comunidad de aprendizaje, una está en infantil 5 años y la otra está en segundo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: yo soy M____, tengo 1 chico con 9 años que acaba de cumplir en tercero y otro que va a cumplir 5 años en infantil, segundo de infantil y vengo del colegio Adriano del Valle y también es comunidad de aprendizaje

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues yo soy P____, tengo 2 niños mellizos que están en sexto ya. Yo estoy en comunidad de aprendizaje, vengo del Adriano del Valle y estoy desde que empezó en infantil en comunidad de aprendizaje y mi pena es que se me van al instituto y no va a haber comunidad de aprendizaje

[RISAS]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ya en la universidad con comunidad de aprendizaje

[RISAS]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si pudiera, claro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo ya la reunión que he tenido con el director le he propuesto que se vuelva a hacer comunidad de aprendizaje porque el instituto dónde van a ir mis hijos era antes comunidad de aprendizaje y se retiraron del proyecto

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ¿Eh?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y he dicho “por favor, volver otra vez”

[2:05 INTERRUMPEN PARA LA INCORPORACION DE UNA PARTICIPANTE QUE LLEGA TARDE AL GRUPO]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: estoy sufriendo con eso mucho, la verdad

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: tiene que entrar por la otra parte
[REFIRIÉNDOSE A LA PERSONA QUE SE VA ESTA INCORPORANDO MÁS TARDE]

¿QUÉ INSTITUTO ES?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: el Diamantino Acosta

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: El Diamantino ¿no?

¿DÓNDE ESTÁ?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: está aquí muy cerca, aquí en el Cerro

[2:42 PARAMOS EL GRUPO PARA ACOGER A LOS NUEVOS PARTICIPANTES]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Entonces, la verdad que ese es mi, mi pena y mi preocupación porque yo en el colegio entro como si fuera mi casa y allí no voy a poder hacer eso

BUENO, MIRA, YO TENÍA PREVISTO Y ADEMÁS Y LO HABÍAMOS HABLADO “OYE, A VER SI DECIMOS COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y NO SE VA A ENTENDER Y NO VAMOS A PODER HABLAR”, SI ES QUE AQUÍ ESTÁIS SUPER PUESTAS. SI OS PARECE PODRÍAMOS EMPEZAR POR QUE NOS CONTÁRAIS CADA UNO DE VOSOTROS Y VOSOTRAS QUÉ

ENTENDEIS POR COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y CÓMO ESO SE ESTÁ LLEVANDO DESDE VUESTROS COLES Y ASÍ PODEMOS EMPEZAR... BUENO, QUÉ ENTENDÉIS NO, ¿QUÉ CAMBIOS HA SUPUESTO EN UN COLE TENER COMUNIDAD DE APRENDIZAJE? QUÉ CAMBIOS GENERA, EN QUÉ TIPO DE COLE SE CONVIERTE Y A PARTIR DE AHÍ VEMOS DIFERENTES OPINIONES

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: se convierte en un colegio de puertas abiertas donde los padres entran como si fuera, ya te digo, como si fuera su casa

[EN LAS PERSONAS QUE VIENEN DE MOSAICO SE GENERA UNA EXPRESIÓN DE DESACUERDO ANTES ESTA AFIRMACIÓN]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: a lo mejor de ustedes no, pero el nuestro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: no, no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: El nuestro es asequible a eso

MUJER 2 CEIP MOSAICO: No, bueno, tampoco es que yo vaya ahora “eee, me voy a meter en la clase” eso suena como, me ha sonado como “me voy a meter en la clase, venga”

[RISAS]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Tenemos nuestros días

MUJER 2 CEIP MOSAICO: abierto por supuesto

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: si, si

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero que yo ahora mismo he estado esperando a ella porque me he equivocado y yo he entrado a una clase a preguntar una cosa, he ido al patio, tú no puedes hacer eso en cualquier colegio

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, los colegios normalmente, de hecho, de otros amigos que los tienen en otros coles y demás, son muy herméticos, están las puertas continuamente cerradas todo el tiempo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Tú te habías para todo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: el nuestro tiene las puertas cerradas no, pero tú abres, digamos, y sabiendo dónde vas prácticamente no tienes problemas, digamos, en que accedas

[4:10 SE INCORPORAN LAS 2 MAMAS QUE ANTES HABÍAN LLAMADO POR LA OTRA PUERTA]

SALUDOS A LAS NUEVAS INCORPORACIONES

BUENO, ACABAMOS DE EMPEZAR, MÁS O MENOS, MUCHAS GRACIAS POR VENIR, DE VERDAD, MUCHÍSIMAS GRACIA PORQUE SÉ EL ESFUERZO QUE SUPONE, LAS CARRERAS QUE HABRÉIS TENIDO QUE DAR. LO ÚNICO QUE HABÍAMOS HECHO ERA PRESENTARNOS, DECIR NUESTRO NOMBRE Y DECIR QUE CUÁNTOS NIÑOS TENEMOS Y EN QUÉ COLES ESTÁN Y HABÍAMOS EMPEZADO UN POCO HABLANDO DE LOS COLES. SI NO OS IMPORTA HACER UNA PRESENTACIÓN ASÍ RAPIDITA

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: sí

Y SEGUIMOS DÓNDE LO DEJAMOS

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues yo soy E___, tengo 2 niños, uno de momento aquí [VIENE CON SU HIJO DE MESES EN EL CARRO], otro en el cole Virgen de las Águilas

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: y yo soy R___, tengo 2 niños y los 2 están en las Águilas.

A PERFECTO

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: una se me va este año

AH, ROCÍO [ESTA PARTICIPANTE CONFIRMÓ EN LA MISMA MAÑANA QUE NO PODÍA VENIR PORQUE TENÍA QUE ACOMPAÑAR A SU MADRE AL MÉDICO]

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Sí he venido

HAY, QUE BIEN, QUÉ BIEN, GRACIAS

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: he corrido lo más grande

LEONOR: ¿ES NIÑA Y NIÑO LO QUE TIENES?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: yo 2 niños, ella niño y niña

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo niño y niña

LEONOR: COMO HABLAMOS EN MASCULINO GENÉRICO

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí

SI

LEONOR: PARA SABER

PUES OS CUENTO ENTONCES UN POCO, PORQUE MIRA, AHORA MISMO ESTÁ GENIAL PORQUE HABEMOS 2 REPRESENTANTES DE CADA COLE,

ESTAMOS 2 REPRESENTANTES DEL COLEGIO DE LAS ÁGUILAS, 2 REPRESENTANTES DEL COLEGIO MOSÁICO QUE SON DE SANTIPONCE, MUJER 2 CEIP MOSAICO Y MUJER 1 CEIP MOSAICO Y DOS REPRESENTANTES DEL COLEGIO ADRIANO DEL VALLE, QUE ESTÁ AQUÍ CERQUITA, QUE SON MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE Y HOMBRE ADRIANO DEL VALLE. Y BUENO, EL OBJETIVO DE ESTE ESTUDIO ERA CONOCER CÓMO SE GESTIONAN LOS COLEGIOS EN EL DÍA A DÍA Y LA RELACIÓN QUE SE ESTABLECE ENTRE LOS COLEGIOS, LAS FAMILIAS, LOS NIÑOS DE MANERA GENERAL Y AHORA NOS HABÍAMOS CENTRADO EN UN TEMA, QUE AHORA OS COMENTO PARA QUE TODOS PODAMOS EMPEZAR A PARTIR DE AHÍ, PERO BÁSICAMENTE LO QUE QUERÍAMOS CONOCER ES ESO. SOIS COLES DIFERENTES, AQUÍ HAY 2 COLEGIOS QUE TIENEN UNA COSA EN COMÚN Y ES QUE SUS COLEGIOS SON COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, QUE ES UNA FORMA DE TRABAJAR QUE TIENEN LOS COLES CON LAS FAMILIAS Y CON LOS ALUMNOS, QUE AHORA NOS EXPLICARÁN EL QUÉ, 1 COLEGIO QUE NO ES COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, PERO HAY 2 COLEGIOS QUE SON DE LA MISMA ZONA Y 1 COLEGIO QUE ES DE UNA ZONA DIFERENTE. ENTONCES LO QUE BUSCÁBAMOS ERA UN POCO DE DIVERSIDAD EN LAS OPINIONES PARA CONTRASTAR COMO PAPAS Y MAMAS CÓMO VIVIS VOSOTROS Y VOSOTRAS EL DÍA A DÍA DEL COLEGIO. NOS HABÍAMOS CENTRADO EN ESO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PORQUE HABÍA 2 COLEGIOS QUE LO TENÍAN Y ESTÁBAMOS EMPEZANDO A VER CÓMO VEÍAN ELLOS QUÉ ES ESO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No sabéis lo que es ¿a qué no?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: no

[MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS DICE QUE NO CON LA CABEZA]

CLARO, PUES AHORA LO VAMOS A VER PARA QUE COMPARAR PORQUE UNA DE LAS COSAS QUE ME GUSTARÍA HABLAR CON VOSOTROS Y VOSOTRAS TIENE QUE VER CON LA FORMA EN LA QUE VOSOTROS Y VOSOTRAS PODÉIS PARTICIPAR EN LOS COLES CON LOS NIÑOS Y CON LOS PROFESORES. ENTONCES SEGURAMENTE VA A HABER DIFERENTES REALIDADES PORQUE HAY DIFERENTES METODOLOGÍAS Y PORQUE HAY DIFERENTES ZONAS Y UN POCO ESA VA A SER LA LÓGICA DE LO QUE VAMOS A VER AQUÍ, CADA UNO CON SU EXPERIENCIA. SE LO DECÍA A ELLOS, PARA QUE TAMBIÉN LOS SEPÁIS, LO ESTAMOS HACIENDO CON GRABACIÓN EN AUDIO PORQUE NOSOTROS ESTAMOS HACIENDO UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS COLES DE SEVILLA, ENTONCES PARA CONVERTIRLO EN UNA CONVERSACIÓN Y QUE NO SEA QUE YO ESTÉ AQUÍ APUNTANDO Y DEMÁS, PORQUE SI NO SE ME VA A OLVIDAR, ESTAMOS GRABANDO EN

AUDIO. TODO LO QUE DIGÁIS ES CONFIDENCIAL Y ANÓNIMO, LO VAMOS A UTILIZAR EXCLUSIVAMENTE NOSTRAS PARA EL ESTUDIO Y DESPUÉS LO AUTODESTRUIMOS

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Cómo ha sonado eso

PORQUE LO DESTRUIMOS

[RISAS]

PUES, SI OS PARECE CÓMO ESTÁBAMOS HABLANDO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: [07:41 NO SE OYE BIEN]

EMPEZAMOS EL HILO DÓNDE LO DEJAMOS Y VOY INICIANDO PREGUNTAS PARA COMPARAR LA OPINIÓN QUE TENÉIS DIFERENTES MAMAS Y PAPAS ¿OS PARECE?

MUJER: vale

¿AGUITA TENÉIS? ESTA ES LA MÍA, ESTA ES TUYA, ESTA ES TUYA, VA A FALTAR 1, AHORA VOY POR ELLA. ESTABAS HABLANDO TÚ HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE DE LO QUE TÚ ENTENDÍAS POR COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ¿NO? MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE TÚ HABÍAS DICHO QUE ES UNA ESPCIE DE [8:02NO SE ENTIENDE] ABIERTO

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: puertas abiertas

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, de puertas abiertas porque nuestro colegio, lo voy a explicar un poco lo que es para que ellos puedan y que no les suene tan raro. Nuestro colegio es dónde los padres podemos participar activamente en las clases. Yo puedo ir 2 días a la semana, 1 día, lo que me quiera apuntar. Entonces tenemos eso, que es entrar en las clases, tenemos diferentes padres, diversidad, alumnos de diversidad, profesores, abuelos, quien quiera pueda entrar, tiene las puertas abiertas para poder entrar. Tenemos 1 día fijado, no se hace como tú, no [SE REFIERE A LA ANTERIOR CRÍTICA QUE RECIBIÓ DE MUJER 2 CEIP MOSAICO SOBRE QUE SU DESCRIPCIÓN DABA LA SENSACIÓN DE QUE NO HABÍA CIERTO CONTROL EN LA CLASE]

MUJER 2 CEIP MOSAICO: [RISA]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: tenemos un día fijado, yo voy los martes a segunda hora y como yo va otra madre y van diferentes de la universidad y entonces nos dan un temario, las clases se dividen en 4 o 5 grupos que están sentados y cada persona del grupo se sienta con esos niños. Entonces, en 1

hora se trabajan 5 temas diferentes, de lengua o matemáticas, cada día son diferentes, yo voy a lengua siempre. Entonces, es mucho más enriquecedor porque en 1 hora se hacen 5 actividades, que a lo mejor se podría hacer 1, porque es como si fueran 5 profesores en vez de 1, tú no eres la profesora evidentemente, tú no estás ahí para, tú le explicas a los niños cómo tienen que hacerlo y ellos lo hacen, si se equivocan pues tú los corriges. Que la que lleva el timón es la maestra, tú estás ahí para apoyo. Luego también hacemos tertulia literaria que lo mismo está el director que está un abuelo, quien quiera, leemos un libro al mes y luego lo ponemos en común 1 vez al mes. Luego también pues entramos a participar en todos los demás colegios, lo del día de Andalucía, el día de la paz, lo mismo, pero nuestro colegio es más abierto... no tenemos porqué pedir una tutoría para hablar con la maestra con cualquier tema que haya que hablarlo o cualquier duda que tenga, es más...

MUJER 1 CEIP MOSAICO: abierto

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mas abierto a todo... no sé si la de ustedes será igual o cómo lo trabajáis ustedes

MUJER 1 CEIP MOSAICO: bueno... una, yo por ejemplo en mi caso una es lo que yo puedo entender que es una comunidad de aprendizaje y otra es si se gestiona en todos los campos como comunidad de aprendizaje. A ver, nuestro colegio es un colegio muy abierto, yo por supuesto si yo tengo que tratar un tema pido tutoría [SONRÍE]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE : hombre, claro, hombre

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Por ejemplo, a mí o será también porque yo tengo mi manera de ser y a mí no me gustar ni abordar nunca al profesor o preguntarle o entrar un momento o antes de empezar la clase preguntarle, pero es también mi forma de ser, pero ellos son muy cercanos todos, toda la dirección... y, menos a lo mejor 1 maestra que si que le gusta, que yo ya sé, que le gusta un poco más siempre con tutoría y todo, con cualquier, de todas maneras, cualquier cosa que le preguntes también te la contesta pero no te, no va más allá, pero es que es normal, cada profesor

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Cada profesor tiene sus cosas

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Es muy cercano el colegio y tiene, todos los cursos tienen grupos interactivos que son, ahora son cada 15 días, pues se hace eso, se hace preparan los profesores sus actividades

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, sí, igual que nosotros

MUJER 1 CEIP MOSAICO: los padres, casi siempre allí son padres, no suelen ser personas que estén estudiando

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Nosotros es que tenemos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: de la universidad. También a lo mejor es más difícil porque al ser un pueblo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Cuesta más llegar y a veces el tema del voluntariado

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es más difícil

MUJER 1 CEIP MOSAICO: es más difícil mantenerlo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: si

MUJER 1 CEIP MOSAICO: y... pero bueno, y una... luego se divide por comisiones

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: nosotros también tenemos comisiones

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Hay comisiones, por un lado está el AMPA o el AFA en este caso y que hace las gestiones y todo, igual que cualquier AFA pero luego también están las comisiones. Allí tenemos comisión del huerto, todas las comisiones son para gestionar un poquito el centro... y hay, puede participar alumnado, padres o familiares, docentes con dirección incluida entre los docentes y se supone que lo que se hace en una comunidad de aprendizaje es que todos los niños, todas... no hay estatus y que todas están al mismo nivel. El director no mandas más que, bueno, a ver, que todas las opiniones se escuchan por igual

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que todos se vota, que todo se vota

MUJER 1 CEIP MOSAICO: o todos aportan igual. Entonces, allí se divide, en nuestro colegio tenemos comisión de huerto, comisión de puertas abiertas

MUJER 2 CEIP MOSAICO: De convivencia

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Comisión de convivencia

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Dialógica

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Comisión pedagógica e infraestructuras. Son las comisiones que tenemos. Entonces, hay en unas en la que yo considero... que funcionan muy, muy bien como comunidad de aprendizaje, como dice lo que es la comunidad de aprendizaje, entre ellas por ejemplo yo destaco la comisión de convivencia y el huerto también y hay otras en las que para mí funcionan igual que un colegio tradicional

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿cuántos años lleváis?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: 5, son 5 los que llevamos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Lleva 5 o 6, sí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que lleváis poco tiempo también

MUJER 1 CEIP MOSAICO: yo entré ya en comunidad de aprendizaje. Con las de infantil ya entré en comunidad de aprendizaje... desde que entró, está en 2 de infan, de primaria, y la mía entró en comunidad de aprendizaje ya

MUJER 2 CEIP MOSAICO: ¿fue el primer año del colegio? Es que el colegio, verás, antes fue instituto

MUJER 1 CEIP MOSAICO: El primer años

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Después se hizo colegio concertado

MUJER 1 CEIP MOSAICO: El primer año, el segundo, creo que en 1 año se consiguió la comunidad de aprendizaje. Empezó 1 año y ya el segundo le dieron comunidad de aprendizaje porque es un colegio muy nuevo, tiene 2 líneas

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que bien

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Y no todas están en, de 5º y de 6º creo que faltan

MUJER 2 CEIP MOSAICO: De 4º para arriba solo hay una línea

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Solo hay una línea

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Ya todos los que van a entrar, todas las líneas nuevas son 2, pero las primeras, o sea, los más mayores, 3º, 4º y 5º y eso solo hay línea por curso

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que eso es poco, en un colegio así

[14:23 VARIAS CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Es nuevo pero en infraestructuras es vieja ¿sabes? yo porque estoy en una comisión de infraestructuras

MUJER 1 CEIP MOSAICO: De infraestructura para mirar estas cosas

POR IR CENTRANDO UN POCO LA CONVERSACIÓN Y EMPEZAR A DESGRANAR QUÉ ES ESO QUE ESTÁIS NOMBRANDO QUE SON AULAS MÁS ABIERTAS, COMISIONES Y VER UN POCO COMO ESO AFECTA EN EL DÍA A DÍA YO, ME GUSTARÍA HACEROS ALGUNAS PREGUNTAS, ¿VALE? LAS VAMOS CONTESTANDO EN GRUPO Y ASÍ PODEMOS VER QUÉ DIFERENCIAS VAMOS ENCONTRANDO. POR EJEMPLO SALTÁNDONOS UN POCO AHORA SI ES COMUNIDAD O NO ES

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ¿CUÁLES SON AQUELLAS ACTIVIDADES EN LAS QUE CREÉIS QUE LOS PADRES Y MADRES DE VUESTROS COLES PARTICIPAN MÁS EN LOS COLES? ¿QUÉ ACTIVIDADES SUELEN TENER MÁS ÉXITOS?, ÉXITO ENTENDIDO PORQUE VAN MÁS PADRES Y MADRES A PARTICIPAR

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: nosotros el grupo interactivo, yo el año pasado me quede

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre, pero la fiesta es digamos masivo, va todo el mundo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ah, bueno, te refieres que no sea de

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: He dicho la fiesta, claro es lógico

COMO COLEGIO, INDEPENDIENTEMENTE DE QUE SE ORGANCE PORQUE SEA EL DÍA. IMAGINAROS QUE EL DÍA DE ANDALUCÍA, ESE DÍA ES LA ACTIVIDAD QUE MÁS GUSTA, O ME DECÍS, CARNAVAL, POR VER UN POCO EN VUESTRO COLEGIO VER CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES QUE VOSOTROS CREÉIS, CREÉIS, QUE PUEDE SER O NO, PERO LA IMPRESIÓN QUE TENÉIS ES QUE SON ACTIVIDADES QUE TIENEN MUCHO ÉXITO. A LO MEJOR ME DECIS QUE ES LA TUTORÍA

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que yo acabo de entrar en la clase y he preguntado y he visto 5 madres que me he quedado un poco así y digo “Rosa, qué de madres tienes en el grupo interactivo, es que” suele funcionar muy bien, verás, la fiesta claro, suele ir todo el mundo, los padres van más a la fiesta, es que eso

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro, es que la fiesta

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Es más abierta

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: esta me imagino que en todos

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, sí

A VER, ¿HABLAMOS TODOS ASÍ PARA PODER ESCUCHARNOS TODOS? VOSOTRAS QUE TODAVÍA NO

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: La fiesta de fin de curso es dónde se ve a todos los padres y a todos, pero porque es lógico ¿no? los bailes de los niños

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Y más, por lo demás, es verdad que nuestro cole sí es un poco más en ese sentido

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Muy poco activo [SONRÍE]

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: yo sí echo de menos y además, no solo soy el único al que le ha dolido mucho es que por la legislación sobre el tema de las fiestas religiosas, antes había mucha implicación de todas las familias en las fiestas de Semana Santa y navidad, por ejemplo y ahora por el tema de que tiene que ser una educación laica y demás, se hayan suspendido cosas como por ejemplo poner un Belén o

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Este año ha vuelto, este año ha vuelto, este año ha vuelto

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ya

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Este año ha vuelto, pero ha vuelto pero en clase de religión, fuera del horario escolar

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Fuera del horario escolar, sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: y es muy triste, especialmente en, por ejemplo, en nuestro cole que tiene muchas personas de fuera que incluso hay familias marroquíes que se visten de pastorcito los niños o de nazarenos

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Son las que más participan [SONRÍE]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: que participan en fiesta católicas digamos, en fiestas cristianas y que están dispuestos a participar y que ellos mismos no entienden como no dejan hacer algo tradicional, que ellos entienden como una tradición

VARIAS MUJERES: si

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: y que quieren adaptarse a esa tradición y porque además en nuestro cole dan la casualidad que los que se niegan son a lo mejor

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los que se niegan son españoles

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: son españoles además y... muy pocos, o sea que te puede decir que son

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: 2

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: 2 personas en todo el colegio y obligan a todo el colegio a que no se hagan cosas tradicionales como son por ejemplo algo relacionado con la Semana Santa o algo relacionado con Navidad o un Belén

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hemos tenido que los 3 reyes magos en la clase de religión de infantil, bueno, todos los niños, los marroquíes son los que más vienen, no solo los marroquíes, los chinos

MOSIÉS: Claro, que son

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y mi marido hace de rey y se viste de rey y el chino que no tiene la religión nuestra es el primero que viene, el marroquí el primero que viene, hacemos un paso de Semana Santa y los niños se vestían de nazarenos, las niñas de mantilla, que no tienen nada que ver que son marroquíes, ellos se quieren adaptar a nuestras costumbres y no lo ven como una cosa de la religión

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro, yo, yo salgo todos los días, bueno cuando trabajo de mañana, a las 6 y 20, 6 y media a trabajar y yo veo a un padre, lo veo vestido con las ropas típicas, no sé cómo se llama

MUJER 1 CEIP MOSAICO: chilabas

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: musulmanas

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: chilabas

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: y va a su rezo de por la mañana y a ese mismo padre lo he visto con el niño vestido de pastorcito para anteriormente vestido de pastorcito, lo he visto participando en Semana Santa, que él le dará su educación religiosa que quiera, pero que el niño participaba en lo, en lo, pero además una cosa en la que participaba todo el colegio, que no es que dijera “es que somos 15 los que lo hacemos”, no, es que era todo el colegio

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: más que la fiesta de fin de curso

MOSIÉS: Claro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque ahí había una cosa para explicarte, porque las fiestas que tú

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: De hecho

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: tú vas a ver a tu hijo, ahí no, hay es que tu hijo iba, pero también van las madres con los niños

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y participas más

¿QUÉ PENSÁIS VOSOTRAS QUE ESTÁIS COMO?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: nosotros es que no participamos

[RISAS]

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que nuestro colegio es así

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que en verdad, es que el colegio mío el problema es la directiva

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No sé si es que todos trabajan por la mañana, pero allí la señorita manda un whatsapp “necesito a 2 mamis para leer un cuento”...

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: y te lo avisan por la mañana

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y no hay, pero no hay un whatsapp en toda la clase “estoy trabajando”, “estoy trabajando”, “estoy trabajando” y siempre vamos las mamis de siempre, nada más, nada más.

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿En qué curso?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Será que nuestro colegio es dónde trabaja todo el mundo, mira que suerte [UTILIZA EL TONO IRÓNICO] está todo el mundo trabajando, todas las madres

[19:41 VARIAS CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que bien hija

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Allí hay un carnaval, ¿cuántas habemos? [LE PREGUNTA A MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS QUE ES DEL MISMO COLE], si te digo que 20 madres, habemos muchas, una fiesta de carnaval, una fiesta, la de fin de curso es la única que se llena. Allí no se participa en nada. El AMPA organiza cosas para recaudar, no participa ni

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: hombre, verás, pero

MUJER 1 CEIP MOSAICO: En nuestro colegio sí participan, además en desde

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: La excusa de siempre es que estoy trabajando, bueno, la excusa, que es verdad

MUJER 1 CEIP MOSAICO: La comisión de puertas abiertas trabaja muchísimo, y el castaño

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Qué s eso

MUJER 1 CEIP MOSAICO: hay algunas que van más los padres o nada más van personal del AMPA

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Por ejemplo, la actividad del pan con aceite que había en el día de Andalucía

MUJER: sí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: El pan con aceite en mi cole

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿cómo lo hacéis ustedes?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: no, no, este año la Junta de Andalucía ha metido la pata y se han quedado los niños sin desayunar

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero si el pan la Junta de Andalucía ha traído el pan este año

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: lo trajo el viernes

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: lo trajo el viernes, pero

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero a nosotros os dijeron que era el martes

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero a nosotros nos dijeron que era el martes, hubo un error y se quedaron los niños sin desayunar.

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero ¿se pudo repartir ese pan con aceite el viernes?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: El viernes, claro el problema

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero el martes iban sin desayuno

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: iban, claro

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: y

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: ellos trajeron el día que ellos dijeron, pero a nosotros nos mandaron un papel que nos dijeron que era el viernes, los niños, el martes perdón, iban sin desayuno porque las madres creíamos confiadas en ese papel de que

MOSIÉS: Claro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Le iban a llevar el pan con aceite

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: bueno, y en ese momento ¿qué haces? ¿No va el maestro? Vamos, te voy a decir lo que se haría en mi cole, que nosotros lo hemos hecho

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: pero, perdona que te interrumpa, en mi cole, no. Se mandó por lo visto un correo y ahora lo que la Junta ha hecho ha sido mandar otro correo pidiendo disculpas, ya está. El colegio mío, que es lo que estaba diciendo antes, mi colegio es de muy... eh, ¿cómo es la palabra? [LE PREGUNTA A ROCÍO QUE ES DEL MISMO COLEGIO] ellos dicen siempre “discriminación”. La política del colegio nuestro es la palabra discriminación, da igual,

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero a qué te refieres

MUJER 2 CEIP MOSAICO: En qué sentido

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: entonces, en el sentido de que vamos a hacer algo, es verdad que hay muy pocos socios en el AMPA con lo cual

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si te digo los que tenemos nosotros

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: El dinero

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: es mínimo, nosotros creo que llegamos a 50 o menos de 50 y hay más de 300 niños, es decir nada

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues entonces pasa en todos los colegios igual

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: nada

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Nosotros igual

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Entonces, ¿queremos hacer algo? Pedimos 1 euro, 1 euro. No se puede pedir el euro porque es discriminación

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Nosotros cuántos seremos

MUJER 2 CEIP MOSAICO: 152

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: es lo que estabas comentando antes, nosotros el tema del castaño, cosas que vemos, oye, para los niños

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que se hace

MUJER 1 CEIP MOSAICO: eso yo no lo entiendo

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: que es lo que les tiene que gustar, no se puede hacer, lo hemos tenido que quitar

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero todo eso

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero no hay dinero

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero el AMPA recauda dinero

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Ya este año, que no hay dinero, que el AMPA

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero, vamos a ver

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero es que eso

No hay dinero y el colegio dice que no, que no pide dinero porque eso es discriminación

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira te voy a decir, lo que nosotros hacemos cuando no hay dinero, te digo lo que hacemos nosotros. Yo tengo que ir al distrito, que se lo he dicho a la compañera tuya del AMPA que lo haga, porque es que eso se lo dan a todos los colegios y sabes lo que me dijo “que mi colegio era un colegio” a ver, y es amiga mía, te digo que no es ninguna extraña, es una amiga mía, “dice es que tu colegio es, es un colegio dónde hay muchas, como personas, muy... de baja estándar”, no sé, dijo otra palabra que no me sale ahora, ya me acordaré

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Ese es otro tema de la comunidad de aprendizaje

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: entonces, mira, yo consigo un castillo hinchable para el colegio, consigo 3 autobuses gratis para 3 excursiones, consigo, que voy yo ¿eh? que no va nadie, voy yo solamente a conseguirlo, que mis compañeras hacen otras cosas y eso lo consigo yo, consigo las barras, consigo los escenarios, gratis todo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y ella también, que para este curso

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Para la fiesta de fin de curso, pero gratis no lo consigue ella porque ella me ha dicho que ellas no van al distrito

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo creo que sí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: al distrito no

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Sí

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Las barras que son

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Las barras sí, pero castillos y esas cosas las pagan

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo te voy a decir una cosa, yo soy madre ¿eh? pero yo tampoco estoy dispuesta a moverme ahí por todas y sin más

[23:14 CONVERSACIÓN SOLAPADA ENTRE MUJER 1 CEIP MOSAICO Y MUJER 2 CEIP MOSAICO QUE NO SE ENTIENDE]

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo te soy sincera y te digo yo, yo no voy a para arriba, para abajo, gastando mi tiempo para que haya ahora 50 socios

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Nosotros hacemos un grupo

MUJER 2 CEIP MOSAICO: ya

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Con el rollo de no hay dinero, no hay dinero. Aquí sabemos todos quien tiene dinero, son 10 euros al año y yo tampoco me voy a partir la cara ahí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Nosotros sabemos

A VER, YO NO SÉ SI VOSOTRAS QUE ESTÁIS COMENTANDO, COMO ESTÁIS EN SANTIPONCE, FUERA, NO SÉ SI LO QUE ESTÁIS CONTANDO

MUJER 2 CEIP MOSAICO: es que allí es el ayuntamiento el que pone todas esas cosas.

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, en vez el distrito

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero aquí es también el distrito y el ayuntamiento también

MUJER 2 CEIP MOSAICO: A ver, es que yo, en verdad yo, soy madre, soy presidenta del AMPA,

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo también soy presidenta

MUJER 2 CEIP MOSAICO: pero realmente yo trabajo para el ayuntamiento en el proyecto Guadalinfo, entonces y también voy a los colegios con el tema de seguridad en internet, con lo cual yo es que

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Estás muy enchufada allí

MUJER 2 CEIP MOSAICO: yo estoy muy metida, pero por varias cosas. Entonces, yo por ejemplo, quiera que no tengo relaciones con el ayuntamiento por mi trabajo y entonces

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, sí

MUJER 2 CEIP MOSAICO: para el AMPA no suelo mezclarlo, no suelo utilizarlo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, pero si hace falta algo te enteras

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Pero es verdad que en un momento dado tengo al concejal a mano y lo llamo y le digo “oye, que”

MUJER 1 CEIP MOSAICO: los escenarios, la música y todo eso

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Nos lo ponen, no hay problema

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: A nosotros nos lo ponen porque yo voy 50 veces al distrito, lo que tú dices. Yo me podría cansarme, voy 50 veces.

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo no me canso así, yo me canso a lo mejor, perdona, cuando llega el día de reyes y todos los niños quieren regalito, porque las del AMPA se mueven, para mí tienen una labor, que yo no quiero entrar

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre, las pobres

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: que yo misma no quiero entrar, que me están ofreciendo entrar

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: y no voy a entrar, porque no me da la gana

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues si no entráis, que pasa, que se va a acabar todo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: puede ser, no, no, yo creo que este años se va a disolver todo porque no hay socias, no van y yo no

MUJER 2 CEIP MOSAICO: es que

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: te lo digo de verdad

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que se van quemando las personas que están en el AMPA, todo el día

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¡¡hombre!!

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Todo el día trabajando

MUJER 2 CEIP MOSAICO: claro

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Regalito para todo el mundo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Tú, pagas el AMPA o no pagas el AMPA, “¿vas a dejar a mi hijo mirando?”, pues paga, es que por ahí empezamos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero no solamente es en el AMPA, lo que ocurre muchas veces es que en... se van quemando de hacer ciertas cosas, por lo menos allí también ocurre, a lo mejor a los grupos interactivos, antes había más, antes has preguntado en lo que más participa la gente, yo creo que de lo menos que participa la gente a lo mejor allí son las tertulias

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: literarias

MUJER 1 CEIP MOSAICO: literarias, es una cosa que va muy, muy, y es una cosa que y luego, sí, el cuenta cuento, allí muchísimo, las clases también se ha promovido este año y los padres van y lo tienen estructurado también, a parte hay cuenta cuento en biblioteca, que son distin, en recreo, que son distintos que los de las propias clases y ahí sí participan, participan todos.

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: nosotros participamos dentro de lo que podemos, a por ejemplo, para leer un cuento que también lo hacen, pues miran, nos ponen a las madres “mira, tal día necesitamos a una madre” nos ofrecemos y siempre, lo que ya hemos dicho antes, siempre vamos las mismas. El tema del AMPA es que se involucra la gente muy poco y encima, encima exigen cuando entre comillas no tienen derecho porque es que no pagan ¿vale? Porque si por ejemplo yo, que yo he pagado el AMPA y a mí me da la señorita, el finde... ahora en navidades, el típico de esto del frigorífico con la foto de mi hijo solo “es que a ti te lo han dado”, “no, perdona es que yo pago el AMPA” es que yo he tenido que pagar un calendario de mi hijo igual que tú, la diferencia es que yo he pagado el AMPA y en algo creo yo, creo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que me tengo que beneficiar

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: que me tengo que beneficiar, es que entonces la palabra, como tú has dicho antes de discriminación, me siento a mi hijo discriminado ¿no?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Eso no es, claro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: El problema que ahí hay empezando... la directora... la directora es la que pone la palabra no y la palabra discriminación lo primero y ya después venga lo que venga, no perdona, porque yo también tengo discriminación con mi hijo en mi clase ¿eh? lo siento mucho

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Sobre todo tú clase

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: sobre todo mi clase que son 20 niños, de los cuales, la mitad, más de la mitad son todos extranjeros... No hay problema, vale, pero todas las clases van adelantadas menos la mi hijo, dicho por la profesora. Me vengo a referir, ¿eso no es discriminación?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ¿cuántas líneas hay?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿niñas?

VARIAS: líneas

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Líneas, clases, clases de

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: de la edad de mi hijo, 2

MUJER 1 CEIP MOSAICO: vale y la otra ¿qué nivel tiene de? Digo de... ¿qué porcentaje hay a lo mejor de extranjería?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Ninguna, porque la clase de su hijo.

PUALA: Pues, entonces

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Una clase es de mi hijo y otra

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: entonces

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero esto no

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Eso pasa en muchos colegios

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: porque no

MUJER 2 CEIP MOSAICO: porque dirección quiere hacer lo que quiere hacer

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que lo tienen que mezclar

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: yo cuando entré la primera vez mi hijo al cole yo hablé con la profesora, entonces la profesora dijo que se iba a hacer y no se hizo nada...

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Se quedó mi hijo como se quedó

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Entonces, segmentan en la clase 1 de extranjeros y lo que quieren y el resto del grupo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Lo que están es discriminando, entonces eso es discriminación

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: eso, y los mejores ahí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues es lo que se habla

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Por lo visto se dividieron los niños las profesoras desde los 3 años

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero yo eso lo veo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso es muy raro, eso sí que lo veo yo

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Sin embargo la clase de su hijo [SE REFIERE AL HIJO DE ROCÍO]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso es muy raro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Saben leer, saben sumar y la clase de mi hijo ni leer sabe, y ya sumar ni te cuento. Porque, claro, es como dice la profesora, porque yo hablo con la profesora porque yo me pongo con mi hijo, y me dice "MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS, es que no puedo más, es que date cuenta que

es que yo tengo más de la mitad de la clase extranjeros, con lo cual, si de por sí les cuesta esta lengua, imagínate enseñarles”

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro, claro, enseñarle

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero vamos a ver, ¿eso no lo pueden hablar ustedes en el Consejo Escolar y en todos los sitios? No lo ves, eso en mi colegio se habla

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro, es que eso no se puede, eso no se puede consentir

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que, vamos a ver, yo estoy en el Consejo Escolar, soy la presidenta del AMPA

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que eso no se puede hacer

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: eso lo veo yo, vamos

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Esa es la palabra de la directora

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pero, una cosa, eso no solamente en ese colegio

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues yo, me estoy quedando muerta ahora mismo

MUJER 1 CEIP MOSAICO: eso, en mi colegio

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero ¿que se ponga una clase solo de extranjero?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No, mira

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: O ¿solo de torpes?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No de extranjero, no, no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: o ¿solo de listos? es que eso no se puede hacer

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No hablo de torpes o listos. Aquí ya no voy a hablar de torpes y listos

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: No, no, aquí no se habla de torpes o listos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ya

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: porque a lo mejor mi hijo es el más torpe, verás, que yo lo que estoy diciendo es que le cuesta más trabajo por la lengua de ellos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: A ver, dicho por una maestra a mí, por la maestra de mi hija, el año pasado en 1º, no se ha cambiado de infantil a 1º, no se cambiaron los cursos, siguieron tal cual... desesperada la mujer y dice "es que... cuando en esta clase, una clase de 21 niños, tengo 9 satélites" que llamaban así, no sé por qué,

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: de nerviosos que eran [RISA]

MUJER 1 CEIP MOSAICO: 9 satélites, niños, pues que tienen alguna

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Dificultad o

MUJER 1 CEIP MOSAICO: dificultad o son más activos o sea lo que sea, 9 y en la otra clase hay 1

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que eso hay que repartirlo ¿no?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Y era pobrecito 1ºA, y dirección, el pobrecito 1ºA "¿cómo va 1ºA, pobrecito?"

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ya tenía esa coletilla

MUJER 1 CEIP MOSAICO: vosotros habéis querido meter eso así, igual que venían de infantil... ahora no me digáis... que no se cambia

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero es que mi hijo no venía así

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Y esas cosas pasan

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero en el Consejo

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero a mí, quiero decir, hay cosas que pasarán y supongo que pasarán en todos los colegios

MUJER 2 CEIP MOSAICO: A ver, verás, yo es que en el Consejo Escolar de junio

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo nunca he ido a un Consejo Escolar

MUJER 2 CEIP MOSAICO: se trató el tema de cambiar los grupos porque por lo visto, bueno de infantil a primaria sí se puede hacer, se pueden cambiar

MUJER: Sí, sí, sí

MUJER 2 CEIP MOSAICO: pero dentro del mismo ciclo no se podía hacer y se votó en el Consejo Escolar que en caso de necesidad por un tema así sí se podía cambiar

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No, a mi hija por ejemplo, mi hija además es que tuvo un problema porque en infantil 3 años... infantil 3 años, infantil 4 años tuvieron que pedir un escrito [SONRÍE] creo que con pedagogía, con la pedagoga de la zona con todo, para cambiarla de línea y a mí eso

MUJER 2 CEIP MOSAICO: ¿Eso se puede cambiar?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Eso es una de las cosas que yo le dije en su momento a la directora y que no me gustó nada, bueno, eso lo sabe también el director. La cambiaron por una cosa, tremenda, y yo no me entero de nada, no me entero de nada ni cuando estoy pidiendo tutoría “¿cómo va mi hija? ¿Cómo va todo?, no me dicen nada, va perfecto, vamos. Entrega de notas, maravilloso y ahora me han pedido el cambio y al año siguiente, cuando empiece el curso siguiente “oh, ¿Qué han cambiado al niño?, bueno, ¿por qué?” “no, porque para igualar las clases” “ah, vale” y luego me entero que había sido todo lo otro. Y eso a mí no me dijeron nada, eso a mí no me dijeron nada y eso también una cagada que tuvieron que me lo reconocieron y, pero, sí a veces hay cambios cuando hay una necesidad muy grande, cuando hay una necesidad muy grande en el mismo ciclo se pueden cambiar, yo no lo sabía, en su momento

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues yo creo que tengo una necesidad grande porque yo tengo una con mi hijo, ella lo sabe [SE REFIERE A ROCÍO] porque su hijo sabe leer, el mío no y ahora todo el mundo te dice “no te preocupes, ahora cuando pase al siguiente curso es cuando sí” pero tiene que llevar una base

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro que sí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Si no lleva una base

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero en qué, a ver, ¿en qué?

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que yo creo que

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ¿Infantil has dicho o en primero?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: No, no, en infantil y ahora pasa a primero y ya tiene que llevar, porque están empezando

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No hace falta no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No hace falta, no te agobies

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pero, por ejemplo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Ella se agobia como madre

[32:01 VARIAS CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Normalmente cuando llegan a primero saber leer algo, pero poco

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Algo saben, algo saben, por lo menos te suena lo que es una S o un T

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero te digo una cosa, te tienes que poner

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: le estás enseñando una M y te están saliendo con una D, “no, Lucas mi vida, esto es una M”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero es que tú te tienes que poner mucho con ellos en tu casa a leer ¿eh?, eso también es muy importante

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: hombre yo me pongo con él, pero es lo que me dijo la señorita, porque ya mi hijo había un momento que le decía a la señorita “seño, es que no quiero, es que no quiero” es que, claro, hasta que yo hablé con ella y le digo “yo es que me pongo con él y lo machaco y es que no” “no lo machaques, no lo machaques” y dice “porque encima de que aquí viene lo hace y ahora en tu casa vas y lo machacas, es que va a llegar el niño y va a decir “olvidame”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues yo era de las madres machacona y mi niña fue la primera niña en el colegio que leyó la cartilla número 3 que nadie en el colegio nunca, desde que abrieron el colegio la habían leído, pero yo era machacona, machacona, mi niña entré en primero leyendo perfectamente, son mellizos, el niño le costó un poquito más

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Los niños ahí se frustran algunos. Cada uno tiene que llevar su nivel y dicen que no compares conmigo tampoco

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero ellos, no, no, no los puedes comparar

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Con los niños, que no, que en primero es cuando tienen que aprender a leer

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero también tiene mucha importancia, que hombre, si el chiquillo no se lo dan en la clase

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: hombre

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: hombre, es cómo me dice la seño que yo he ido a hablar con ella y dice “no, MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS, aquí yo tengo varios grupos” dice “está el grupo avanzado que son unos cuantos”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso en todas las clases ¿no?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: “que son unos cuantos. Tengo otro grupo que son menos avanzados y luego tengo a todos los demás niños”. ¿A todos los demás quién? Pues a todos los demás

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero es que eso no debería ser así

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues a todos los demás

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero es que yo, perdona. Yo una cosa que he visto bien y que además relaciono mucho con el tema de comunidad de aprendizaje es que al estar los padres muy en contacto con la clase

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: por el tutor, por la directiva incluso... eh, más o menos tú vas detectando que lo primero es que tú detectas muy rápidamente algo que va mal, detectas eso por ejemplo, tú el primer día detectarías ya que el niño que la mitad son, que la mitad son extranjeros y que de esa mitad de la clase muchos no saben hablar español y que en la otra clase, por ejemplo, hablan todos español, por ejemplo ¿no?, no porque sean todos extranjeros sino porque un niño que no sabe hablar español difícilmente va a aprender matemáticas

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Le va a costar más trabajo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: igual que otro que lo habla ¿no? Entonces, eso por ahí. Primero lo detectarías más rápido y segundo... eh, pondrías medios más rápido también porque, como tienes, tú no le dices a la profesora lo que tiene que hacer pero sí que le comentas más o menos “oye, esto tal, esto tú no crees que iría mejor así o tal”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que ya tienes un vínculo cómo de amistad con la maestra porque la vas viendo todas las semana

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: O estás viendo, claro o estás viendo algún problema de convivencia. A lo mejor tu hijo, a lo mejor tu hijo está funcionando mal no porque la mitad de la clase sea extranjero a lo mejor está funcionando mal porque el de al lado es español y está dando por culo, no por otra cosa y entonces lo están chinchado

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: El problema es que no lo manejan tampoco, es que no hablan

A MI ME GUSTARÍA

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no, no extranjeros me refiero a hispano no hablantes

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Lo mismo si es chino

[34:52 CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hay niños que no hablan español por ejemplo

A MÍ ME GUSTARÍA INTRODUCIR, A PARTE DEL COMPAÑERO QUE SE INCORPORA, UNO DE LOS TEMAS QUE TÚ HAS TOCAS AHORA Y QUE ME GUSTARÍA MUCHO VER Y QUE ALGUNAS COSAS SE HAN IDO MENCIONANDO, PERO ME GUSTARÍA CENTRARLO UN POCO. SI PRIMERO LE QUIERO DAR LA PALABRA A HOMBRE CEIP MOSAICO QUE ES EL COMPAÑERO QUE SE ACABA DE INCORPORAR

HOMBRE CEIP MOSAICO: hola

VARIOS: hola

HOMBRE CEIP MOSAICO: soy J____, vengo de Santiponce del mismo colegio de ellas dos [SE REFIERE A MUJER 1 CEIP MOSAICO Y MUJER 2 CEIP MOSAICO]. He llegado más tarde por el tema del trabajo

PERO TE AGRADECEMOS MUCHÍSIMO EL ESFUERZO

HOMBRE CEIP MOSAICO: he venido lo más rápido que he podido y... estoy viendo de qué estáis hablando de 2 temas, el colegio de tu niño ¿no? [REFIRIÉNDOSE A MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS] es

VARIOS: las Águilas

HOMBRE CEIP MOSAICO: pero también

MUJER 2 CEIP MOSAICO: No es comunidad

VARIOS: no

MUJER 2 CEIP MOSAICO: El de ellos sí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: El de ellos sí. El nuestro no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: El nuestro sí, el Adriano

HOMBRE CEIP MOSAICO: Pues ahí no te está dando la oportunidad de estar en la clase

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro

HOMBRE CEIP MOSAICO: de involucrarte con los niños

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: De entrar

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: es que no permiten tampoco

HOMBRE CEIP MOSAICO: Es que, yo

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es decir, la directora es la primera

HOMBRE CEIP MOSAICO: Yo comparo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero porque es otro sistema, no es que no quieran ¿eh?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: no, no, no, verás

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: No es que los profesores no quieran, verás, a lo mejor es que ese sistema, de hecho

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: o que tienen prohibido que entren ¿no? a lo mejor

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no, en nuestro cole

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: lo que dicen es que... distraemos a los niños. Cuando por ejemplo esta semana pasada que ha sido los churros con chocolates

HOMBRE CEIP MOSAICO: Bueno, yo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre claro

HOMBRE CEIP MOSAICO: yo, desde que mi hija entrara en este colegio ¿vale?... yo, en lo que son los foros y eso, si llego a hacer caso de todo lo que ponían en los foros, no meto a mi hija

MUJER 2 CEIP MOSAICO: bueno, y la gente del pueblo que no conoce, a la gente del pueblo que no conoce

HOMBRE CEIP MOSAICO: Porque se escuchaba de que allí no se estudiaba inglés, no se estudiaba lenguaje

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que no había libro

HOMBRE CEIP MOSAICO: Que no se estudiaba matemáticas, que no había exámenes, todo mentira

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Bueno, el colegio de las águilas tiene mala fama

HOMBRE CEIP MOSAICO: Todo mentira

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: En comparación con otros y mi niño tiene un pedazo de nivel

HOMBRE CEIP MOSAICO: Yo, mi chica estaba en la guardería, digo “pues esto lo tengo que averiguar yo” y tuve la oportunidad de que había una profesora de aquel colegio que tenía a su hija allí también en la guarde y hable con ella, digo, “oye, yo puedo participar aunque no sea todavía... que no esté mi hija todavía allí a ver cómo funciona aquello y demás”, dice “si ningún problema”. Y fui a una clase y aquello era estupendo, es más, lo que son los grupos interactivos son varios bloques de mesa ¿vale? Y están por grupo ¿vale? Por grupo de trabajo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Igual que nosotros

HOMBRE CEIP MOSAICO: y te das cuenta de que entre ellos mismos se ayudan

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro

MUJER 2 CEIP MOSAICO: totalmente

HOMBRE CEIP MOSAICO: Y evidentemente hay niños que avanzan más, hay niños que avanzan menos, pero ahí no hay niños torpes, sino que

MUJER 1 CEIP MOSAICO: cada uno tiene un ritmo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Cada uno se ayuda

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Es que eso, es que eso es también de la comunidad de aprendizaje

HOMBRE CEIP MOSAICO: Pero verás, ese día que me fui, digo...

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No lo pienso [RISAS] Aquí lo meto del tirón

HOMBRE CEIP MOSAICO: evidentemente es mentira o es que están muy aburridos y se ponen a decir cosas que no son ciertas. De todas maneras, como había 2 colegios, digo “voy a dar la oportunidad a los 2” Estuve en una reunión en uno y en una reunión en otro y digo “vaya al que vaya va a aprender” pero digo “si encima en este me dan la oportunidad de involucrarme, de estar ahí, de participar en el AMPA, en las comisiones

MUJER 1 CEIP MOSAICO: en todos

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pero, vamos, yo creo que ese sistema en nuestro colegio no funcionaría, ¿eh? te lo digo

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Pero bueno

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí funcionaría, lo que pasa es que costaría trabajo al principio

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: ese sistema

HOMBRE CEIP MOSAICO: mira

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: lo tienen que querer todos los profesores sino no puede ser

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero si allí tenemos un grupo de 20 personas, incluida la seño, pide una madre ¿eh? y ¿te puedes creer que solo se ofrece 1 madre de 20?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero escúchame

HOMBRE CEIP MOSAICO: no, nos cuesta trabajo a nosotros también ¿eh?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y encima siempre es la misma

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero eso es al principio y porque no lo conocéis

[30:30 CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: no, no pero te digo si están todas trabajando ¿quién va a ir?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Yo te voy a decir una cosa, a ver

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿Quién va a ir?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: la comunidad, a ver, a lo mejor tenéis una idea diferente

[38:39 CONVERSACIÓN SOLAPADA DE MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS QUE NO SE ESCUCHA]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Digamos

MUJER 2 CEIP MOSAICO: diferente. Que yo, por ejemplo, estoy super contenta, pero yo he ido a 1 grupo interactivo, o sea, para mí la comunidad de aprendizaje no es solo los grupos interactivos, espera, es que la forma de resolver los conflictos, de convivir en el colegio, de ayudarse, de resolver problemas, de llegar a la base de todo, eso para mí es lo, para mí es muy importante. Y yo he ido a 1 grupo interactivo porque por trabajo no he podido ir más ¿vale? Entonces. Allí no tratan, no discriminan. Mira, yo he estado en clase en el otro colegio, perdón, perdón, de verdad que esto

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Es verdad, tú conoces encima el que está al lado

MUJER 2 CEIP MOSAICO: yo he entrado en las clases del otro colegio, o sea, y yo he estado en las clases cómo tratan los profesores a los alumnos... no tiene nada que ver, o sea, es que

HOMBRE CEIP MOSAICO: No como niños

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Como los alumnos se comportan, como participan, como la inquietud, es que no tiene nada que ver. Después, el lema allí siempre lo importante es el diálogo y resolver el problema y hablar. El club este de los valientes del [CREO QUE DICE, LANGID]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso también lo tienen allí mis niños

MUJER 2 CEIP MOSAICO: eso lo tenemos nosotros hace tiempo, está el club de los valientes o somos una piña, tienen que ayudarse. Es que, ya no es solo que yo vaya a ir un día a la clase, es que todos los días, todas las semanas se trabaja de una forma especial

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si

MUJER 2 CEIP MOSAICO: y tratan a los niños como personas y los enseñan a que traten a las personas y que ayuden

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero ¿Quién?

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Los mismos maestros, o sea, los maestros

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, e mi clase

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero en esa comunidad también tendrían que tratar eso ¿no? es que tanto, no sé

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Claro, claro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, en mi clase hay un niño

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero porque sea comunidad ahora la profesora de mi hija va a cambiar y le va a dar una charlas a mi hija

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No, no, es que tiene que cambiar

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Es que ese es el problema

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que si no, no entraría en esa comunidad, no puede entrar, es que las normas y los

MUJER 2 CEIP MOSAICO: es que los profesores lo eligen porque es que, por ejemplo, allí en el colegio allí ha habido casos de llegar interinos el primer día y no volver

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No le gusta, no le gusta

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Porque tiene mucho trabajo, porque tienen que estar preparados, porque se tienen que implicar más, porque pasa en zonas que a lo mejor son más vulnerables, porque los maestros. Por ejemplo, creo que en Amate hay, bueno, bueno, hay zonas que son como que están más mal vistas o zonas que, pero ¿qué tipo de maestros eligen esos colegios? Los que se implican, los que de verdad les gusta, los que participan

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los que tienen vocación

MUJER: claro

MUJER 2 CEIP MOSAICO: Los que tienen vocación, por eso pueden hacer allí una comunidad de aprendizaje

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: aquí no, la verdad

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, mis hijos

MUJER 2 CEIP MOSAICO: [41:00 NO SE ENTIDE] No la puedes hacer ¿por qué? Porque allí van

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ahí va cada uno a su bola. Voy a explicar un momento una cosa para que veáis el tema cómo es. Mis hijos son de los listos, los 2, tienen siempre un niño, cómo yo le digo "parece que tienen un peso sombra" que ellos los tienen que ayudar a todo. Michas veces mis hijos se cabrean, dicen "mama, yo ya estoy cansado de que siempre tengo que esperar al compañero de ayudarlo", porque acaba siempre muy rápido y siempre tienen una persona a su lado. Hay un niño que es autista, ese niño está en su mundo totalmente, bueno pues mi hijo está con ese niño, todo el día si lo tiene que ayudar para ir al servicio, si lo tiene que ayudar para todo, y mi hija igual

MUJER: Lo mismo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los que son más listitos

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero eso es humanidad, pero mi hija igual, cuando necesita a alguien que le ayude

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que eso es, esa es la diferencia

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No, no, pero no es

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: No, no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No es humanidad, no es humanidad, no es humanidad, es

MUJER 2 CEIP MOSAICO: cuando se ponen en grupo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: En grupo, que se ayudan en grupo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: mezclan, mezclan los niveles, hay diferencias

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero mi hija también

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero una cosa es que

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: vamos, yo te hablo de la clase de mi niña, a lo mejor mi niña es muy chica

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero una cosa es segmenta, digamos como ella ha estado diciendo, los que ya de entrada no van hablan español y el nivel va a ir subiendo muy poquito, muy poquito y el nivel, y en la otra clase el nivel va a subir muy rápido porque van todos a 1 hablando español, por ejemplo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si tengo una niña rumana que lleva un mes y ya habla español

MOIÉS: Exactamente, si tú los mezclas, si tú los mezclas, ellos se van nutriendo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Lo de su clase está claro que eso es

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: El que no habla español se va a ir nutriendo de los demás ¿sabes?, igual que

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Lo de tú clase es [REFIRIENDOSE A LA CLASE DEL HIJO DE MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS] es para ir a Delegación

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Eso no tiene nombre

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Para denunciarlo, perdona tú me dices que eso se va a destruir ¿no?

Sí, Sí, Sí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque es que eso no tiene nombre, la verdad

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: No, no, no, no, yo lo estoy dejando porque ya hablé con la maestra

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque si fueran mis hijos yo no aguantaría

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Y me dijo. Pues yo hablé con la profesora y me dijo la profesora que bueno, que ya este año no se podía hacer nada por el tema de que ya estaba el ciclo y que... que para el año que viene ya sí cambiaba y le dije “voy a esperar al año que viene, como no, al directora, ahí va arder Troya, porque yo le voy a meter fuego” porque si no me voy a delegación

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que eso no es normal

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: hombre, claro

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: en el Consejo escolar

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Hombre, perdona. Es que la palabra de la directora es discriminación, no perdona, discriminación la mía y la de mi hijo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro que sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: porque encima, perdón, ya que has dicho y ella lo sabe [REFIRIÉNDOSE A ROCÍO] ahí en el cole hay una clase para unos niños de refuerzo y un día, estando yo en el banco y estaba como hijo y llegó una chiquilla que, llegó una chavala que yo no conocía y por lo visto es que a mi hijo, me enteré, que se lo llevaban para ayudar a esos niños. Mi hijo tenía entonces 4 añitos, 3 o 4 añitos y se lo llevaban a él porque era el primero que terminaba y se lo llevaban a esa clase para ayudar a esos niños, los ponían a jugar y pues a saber el tiempo de espera, a espera tu turno, ese era mi hijo y, sin embargo, mi hijo me dice la señorita que quiere, pero es lo que te hablaba antes, que se frustra

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre claro, es que el chiquillo si ve

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: vale, entonces, se lo dije a la profesora muy educadamente “yo me voy a esperar este curso, pero al curso que viene no me espero. Si aquí no hay una solución, aquí va a arder Troya”. Eso lo tengo yo más claro que el agua y si no me voy a Delegación, pero claro como que eso es agua [SEÑALA UNA BOTELLA DE AGUA QUE ESTÁ EN LA MESA]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero, perdona, lo que te estoy diciendo de, yo entiendo que es relacionado con comunidad educativa, porque o la típica historia entre un colegio, por ejemplo, privado que intentan fomentar a los que

tienen mucho rendimiento, pero no quiere por ejemplo un niño con autismo, porque ejemplo, porque les baja las medias o porque les baja el nivel o lo que sea. Entonces, esas personas intentan o, a lo mejor es un mito y estoy diciendo una cosa que no ha sido probada a lo mejor, pero que se habla

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ese niño lee y trabaja como los demás ¿eh? tiene una cosa que algunas veces

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: quiero decir que este tipo de

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: trabaja en conjunto como los demás ¿eh?

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: este tipo, este tipo de comunidad es a lo mejor más integradora ya no solo con el nivel académico, sino que tú, por ejemplo, hay un niño que no habla español, hay un niño que es más torpe o que tiene dificultades especiales o un niño que acaba antes o, por ejemplo, las niñas, simplemente que las niñas suelen evolucionar más rápido que los niños se les suele ver a la hora de aprender a escribir o leer o colorear lo hacen antes que los niños. Bueno, pues yo he visto por ejemplo como las niñas, en la clase, cambiaron a las niñas de mesa para que estuvieran no todas las niñas juntas y demás, simplemente porque los niños estaban a su bola, no prestaban atención, no hacían las cosas bien y las niñas desde muy pequeñas, te estoy hablando de niñas que entraban en 1º, pues hacían como de madrecitas, de verdad y yo en mi

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: esa es mi hija [RISAS]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y decirles, es verdad, es verdad, decirles “tienes que hacer esto” por ejemplo a mi hijo “Pablo, eh, tienes que hacer esto” llamando la atención con los tiempos, porque mi hijo gestiona muy mal los tiempos, “Pablo, tienes que hacer esto” y “esto, no, hay que, tienes que darle la vuelta a la hoja, tienes”. Guiando las niñas a los niños, simplemente esa diferencia de las niñas mezclarla con los niños ya hace que el grupo sea más homogéneo

MUJER 2 CEIP MOSAICO: que no se atranque

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero eso son decisiones del maestro no mías

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro, lo que te quiero decir es que

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Él es el que tiene que poner los niveles, él es que el que tiene que decir “vamos a ver, vamos a hacerlo juntitos, no yo”

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero es que eso también da mucho valores, a ver, por ejemplo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pero

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: si

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero la responsable es ella, es la responsable de la clase, de 9 a 2 son suyos

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Tienes razón

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Los que organizan la clase, cómo organizan los niveles, yo no le voy a decir “tú te vas a poner”, porque a lo mejor esa niña está en la media de que no lo es, si ella le ayuda a mi hijo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, perdona, la diferencia, la diferencia es, tienes razón en que eso es cosa de los profesores, pero te quiero decir que la diferencia con la comunidad de aprendizaje es que si yo detecto algo que no está funcionando bien yo, la profesora está todos los días con ellos, pero... a lo mejor lo detectas tú, o a lo mejor, es más, a lo mejor no lo detectas ni tú ni la profesora, a lo mejor el niño cuando se va a casa te cuenta “mama, pues yo llevo 3 días solo en el patio “ y tú dices “pero bueno, ¿por qué no juegas en el patio?” “porque los niños no quieren jugar conmigo” y “bueno, ¿por qué no quieren jugar contigo?, ¿por qué? ¿qué es lo que pasa?” Pues, en un colegio hermético no te enteras, en un colegio en el que tú estás más implicado, más implicado no perdona porque no es cosa tuya, en un colegio en el que puedes entrar más, preguntas a la profesora, la profesora dice aquí “¿pero cómo que no puede no una tutoría dentro de 2 semanas, se lo puedes preguntar mañana

ESA ES UNA DE LAS COSAS QUE YO QUERÍA PREGUNTAR, Y LO RETOMO POR AHÍ ¿CUÁLES SON LOS CAUCES QUE SE ABREN PARA HABLAR ENTRE? ¿CUÁLES SON LOS CAUCES QUE HAY ENTRE COLEGIOS Y PADRES O QUE TENÉIS VOSOTROS EN VUESTROS COLES POR COMPARAR? PRQUE CUANDO DECÍS QUE HAY MÁS IMPLICACIÓN Y TAL ¿QUÉ HAY? ¿QUE TE PASAN MÁS NOTAS, TE MANDAN CORREOS ELECTRÓNICOS, TE MANDAN EN EL GRUPO DE WHATSAPP? ¿CÓMO SE COMUNICA EL COLE MEJOR?

HOMBRE CEIP MOSAICO: Estamos, estamos un grupo de whatsapp, hay es dónde se comunican todas las cosas que se van a hacer en el día o si hacen falta padres para un grupo se mandan en el whatsapp. Después, cuando van a entrar los niños, si te hace falta hablar con la profesora puedes hablar en un momento. Hablando de los colegios que hay en el pueblo, en uno puedes entrar, en el otro dejas al niño en la fila y ya solo va para dentro ¿vale? Entonces ese, hay puedes hablar. Después cuando vas a recogerlo también puedes hablar. Hombre, tampoco te vas a extender, si quieres

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Una pregunta así

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: En los tiempos muertos, en los tiempos muertos, el profesor no le puedes interrumpir sus clases

HOMBRE CEIP MOSAICO: Si te quieres extender más pides una tutoría. Hablas con la profesora que quieres una tutoría y ya está

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, el portero que, nos han cambiado de portero hace un par de años, venía de un colegio que era como el de ustedes [SE REFIERE AL COLEGIO LAS ÁGUILAS SIN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE] que no tenía comunidad de aprendizaje, y el primer día cuando empezó a ver entrar a las madres el hombre dice “¿dónde va? ¿dónde va la gente de aquí?” y el director “no, no, no Antonio tú tranquilo que es que aquí las madres pueden entrar, esto no es, esto es normal” y el hombre dice “es que cuando yo he visto qué?” yo he cogido confianza con él y he hablado mucho y dice “yo cuando el primer día llegué aquí y vi a tantas madres entrando, saliendo, para adentro, para afuera, eso me chocó mucho”

HOMBRE CEIP MOSAICO: efectivamente, al principio a mí también me chocaba y decía

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo por ejemplo, no quiero entrar en el colegio con mi niño porque yo me pongo muy nerviosa, yo le genero a lo mejor más, y yo prefiero no entrar, con eso te digo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo el día de navidad lo pase fatal, pero porque ese día “oye no Adrián, pues tú no juegas” y yo ver a mi niño a lo mejor así, pero me dice la seño “esto no es todos los días” y ya está, yo prefiero no ir

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Acostumbrarte, vamos a ver

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: yo me pongo muy nerviosa y prefiero no ir, lo digo claramente

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: tú tienes que acostumbrarte a que tú no eres su madre. Mis hijos me han llegado a decir seño

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Sí, y a mi

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro, exactamente

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: sí, sí y a mí, pero que no quiero

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Vamos, que yo no entro allí como madre

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y no puede

PERDONAD, Y UNA CUESTIÓN PORQUE SI HABLAMOS TODOS A LA VEZ NOS VA A COSTAR. UNA CUESTIÓN POR IR ACLARANDO. PLANTEÁIS QUE ALGUNOS DE LOS CANALES QUE TENÉIS ES UN GRUPO DE WHATSAPP, ESTÁN LAS TUTORÍAS Y LUEGO QUE PODÉIS HABLAR CON LOS PROFESORES A LA RECOGIDA Y A LA LLEGADA Y QUE PODÉIS ENTRAR, PERO ¿ESO LO HAY EN EL RESTO DE LOS COLES TAMBIÉN, NO?

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: las agendas son muy importantes Inma, que el profesor se comunique con los padres con las agendas “hoy a estado nervioso” o “no hace nada en clase” eso es fundamental, o sea, si yo no sé que mi hijo no está haciendo nada en clase, yo a mi hijo, yo le puedo preguntar lo que quiera, pero si la agenda no funciona y de hecho, es más, lo de la agenda lo veo totalmente absurdo, porque te digo más, o sea, lo veo útil porque es lo único que hay, pero y el whatsapp como implica un número de teléfono es un poquito complicado que el profesor te quiera dar el teléfono y tal, pero en los tiempos que estamos que tú te puedas hacer una cuenta en gmail o te puedas hacer 24 cuentas de gmail gratis, no entiendo como un profesor no tiene una cuenta de gmail por clase que vaya y después se lo de a los padres de los niños que están en esa clase para comunicarse con ella, porque sería inmediato, gratuito, el día que tú no quieras recibir correo de esta madre porque te está dando la lata la quitas, la bloqueas, o sea, así de claro, no, no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Una seño bloquear a una madre es complicado

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: oye

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: la agenda “hoy a estado no sé qué”, yo te firmo la notita y tú cuando puedas la vas leyendo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, pero imagínate que tienes que escribir 25 veces “los niños mañana tienen que traer no sé qué” o tienen que hacer un papel fotocopiado o tal o 25 agendas o, es más fácil 1 correo, copia y pega a todos los padres y ya está

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No todo el mundo tiene

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: yo quería preguntar una cosa, en los grupos de whatsapp ¿están los profesores también?

HOMBRE CEIP MOSAICO: sí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: no tenemos grupo de whatsapp

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: en mi cole no, en mi cole los profesores no dan los teléfonos

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que, perdón, porque

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Cuando empezaron sí, pero ya desde el año pasado no dejan, Inma ha seguido, pero ya

HOMBRE CEIP MOSAICO: ah, ¿sí? Es que yo digo lo de la clase de mi chico

MOSIÉS: claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: por eso, es que en la clase de las pequeñas, cuando empezaron la seño se metió, igual que estaban los profesores antes, pero ya cuando empezaron para primaria ya dijeron que no, pero Inma en un momento dado,

HOMBRE CEIP MOSAICO: ella sigue

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ella sigue, en el grupo y sigue en el grupo, pero tampoco somos un grupo

HOMBRE CEIP MOSAICO: nooo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no, puede haber padres y madres

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero el otro

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: que estén continuamente dando la lata a la profesora, que la profesora no está para

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: nosotros no tenemos grupo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: La profesora no está en clase para contestar el whatsapp ni va a estar en su tiempo libre para contestar el whatsapp. Entonces, lo del whatsapp

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No, pero ella no contesta, verás, porque para eso le pregunto cuando la vea, pero eso es cuando tiene que notificar “necesito a 2 mamis” “necesito, mira hay una excursión voy a entregar este papel”. Es decir, que ella lo único que participa es para informarnos a nosotros

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, para una información puntual

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Que Inma también es en ese caso, no contesta nunca ni cuando está en clase ni nada, sino “hoy llevan esta nota” o “tantos niños para este grupo” “necesito” lo que sea

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Nosotros también tenemos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: nos llega [52:22 NO SE ENTIENDE] a través de la delegada

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso te iba a decir. Nosotros tenemos una delegada de clase que es la que siempre la que informa a los demás padres

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso sí, eso sí lo tenemos también

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque en mi clase, como son 6º ya no hay grupo de whatsapp, no tenemos grupo de whatsapp, lo que tenemos es 1 delegada y nos comunicamos entre la delegada la que si es si, y el caso es que como yo soy la presidenta y estoy siempre dentro, claro, todos los padres están más tranquilos de que saben que yo y me preguntas siempre también “niña que hay una excursión, ¿qué se va a hacer?”. Sí, tú sabes, no tenemos grupo pero como yo siempre estoy ahí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y después, yo quería una cosa que no quería que se me olvidara. Una cosa que es super importante, que yo creo que la comunidad de aprendizaje que ha servido mucho es que nosotros estamos en un barrio con sus problemas socioculturales, económicos, guión, guión, guión y seguramente muchos guiones más, seguramente por problemas y, sin embargo, yo recuerdo llegar a 2º de infantil y ver a un padre de otro colegio empezar el colegio y en infantil pues claro, los niños tienen golpes, tienen bocados, pues bueno, lo típico que puede tener en infantil, que puede pasar. Bueno, pues encontrarse este hombre que venía nuevo con otro y “es que tu hijo le ha pagado un” y o quedarme así como extrañado diciendo “esto no ha pasado aquí en el colegio ni vamos” y fíjate con las personas que hay en el cole, que podría a lo mejor, fíjate, esta mujer le ha dado cosa hasta entrar por alguna calle que decía cuando ha entrado [SE REFIERE A UNA CONVERSACIÓN ANTERIOR AL GRUPO EN LA QUE MUJER 2 CEIP MOSAICO DECÍA QUE SE HABÍA EQUIVOCADO AL LLEGAR AL LUGAR DEL GRUPO Y SE HABÍA METIDO POR CALLES DEL BARIO DÓNDE ESTÁ EL COLEGIO ADRIANO DEL VALLE Y QUE LE HABÍA DADO UN POCO DE MIEDO POR ALGUNAS ZONAS DEGRADADAS DEL BARRIO] y después, y sin embargo, no teníamos problemas. Bueno, pues incluso para los conflictos

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es una comunidad, es una comisión de conflictos

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: es una comisión de conflictos y muy fácil, tú, si yo tengo, si mi hijo le hace algo a otro o al contrario, yo no me voy a ir para el padre ni para el niño, simplemente lo hablo, me voy a ir para él pero no para reñirle, le voy a decir “oye, ha pasado esto, tenemos que hablarlo para ver qué es lo que ha pasado, cómo ha pasado y por qué ha pasado o si pasa más veces o” y se habla, pero ya incluso se habla con el profesor “oye, pues mira, yo en clase he detectado esto, he visto que pasa esto y es que este niño es más habitual que haga estas cosas”. Se toman medidas sin que haya una, como decirte, sin que haya ningún mal rollo creo yo, no es más

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero eso, partiendo de la base de que depende de los padres entonces

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero, mira, por ejemplo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero que estamos hablando de que

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: creo que lo que lleguemos a ser cada uno porque “un niño me ha pegado hoy, no pasa nada nene, pues habrá sido sin querer”

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No, pero es que allí se trabaja en conjunto con todos los padres

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero cuando te viene la del roete con el moño, no es por discriminar, verás, y te van a comer, y te van a comer, dices tú

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pues vente a nuestro barrio

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero, escúchame

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues las de nuestro barrio son las del roete y son las que mejor reaccionan

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero si en mi barrio hay mas roetes que en el tuyo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: te voy a decir una cosa, en el mío no

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿En mi barrio?, en mi barrio hay muchos más que en tuyo y sin embargo,

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues para que tú veas

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: es más, te digo más, estos padres que te digo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: que te vienen en pijama, pues son las que menos conflictos

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues para que tú veas

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: escúchame, perdona, te estoy hablando que este padre, este padre era el marido de la del roete seguramente porque era el típico que de apariencia pues tú dirías

ROCIO: Sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues el del tatuaje hasta aquí y tal

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: sí, sí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: y tú decías, bueno, y yo qué sé o no con tatuaje

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: sí, que lo ves venir y te asusta

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pues la típica apariencia que a ti te daría a lo mejor

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Que lo ves como va a reaccionar

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues sin embargo, el hombre, después, se quedó un poco así como diciendo “bueno, pues así funcionan aquí las cosas de esta forma” y aprendió que había otra forma de llevar las cosas

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pero por ejemplo este, por lo que se hace o, por lo menos en nuestro colegio, es que se implica a las familias. Por ejemplo, todo el tema de la convivencia ¿no? de los conflictos. Hace 2 años empezaron para evitar algún tipo de conflictos y para trabajarlos en el colegio. Empezaron y mandaron cuestionarios a todos ¿tú estabas ya? [LE PREGUNTA A MUJER 2 CEIP MOSAICO Y HOMBRE CEIP MOSAICO], cuestionarios a todas las clases, a todas las familias nos llegaron, cuestionario por alumno. Nos preguntaban ¿qué dudas teníamos o qué problemas o qué cosas había que mejorar en la comunicación? Tanto con padres como con profesores como con cosas, ¿qué mejorarías si los niños tienen algún conflicto? ¿qué mejorarías entre ellos? Nos preguntaron un montón de cosas. Ese cuestionario lo hicieron entre el AMPA, entre docentes, con la psicóloga también del pueblo Agustina, ahí entró todo el mundo. Estudiaron todos los cuestionarios y luego había delegados por clase de niños, que se juntaban con la que organizaba con el grupo y hablaban luego de lo que ha pasado. Empezaron a tomar, empezaron a hacer como un protocolo de convivencia y a buscar nombre y a buscar cosas. Y los niños, con lo que habían escuchado, con los profesores, con los, con la coordinadora del grupo, luego lo explicaban en clase y si había algo que había que decidir lo hablaban todos en clase. Por ejemplo, desde el típico nombre del club, que se le puso el club de los valientes, precisamente por lo de la canción de lo de Lan, pues eso allí lo llevaban desde no sé cuándo.

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, eso sí lo tenemos y antes, antes

MUJER 1 CEIP MOSAICO: tienen sus espacios, sus zonas de para hablar entre ellos

HOMBRE CEIP MOSAICO: Las asambleas

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Cuando tienen que hablar primero entre ellos, lo tienen además bien destacado. Hablan primero entre ellos. Si no se llega a una solución, saben que buscar a un adulto, profesor que sea para que les ayude a solventarlo y luego entre los chicos tienen como un trenecito en clase que se bajan en una parada cuando ya se portan mejor se pueden montar en el tren de los valientes en la siguiente parada y todo

HOMBRE CEIP MOSAICO: Son ellos los que se bajan y los que se suben

MUJER 1 CEIP MOSAICO: y son ellos. Y ahí han colaborado, y han colaborado ahí todos, todos, se han dado charlas, se han dado charlas con todos los padres

[57:47 VARIAS CONVERSACIONES SOLAPADAS]

PERDONAD QUE OS INTERRUMPA PERO SOIS UN GRUPO MUY DINÁMICO

MOSIÉS: claro, pero ese es el problema

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que eso parece un trabajo

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Ahí está, pero es que entonces todos los padres

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pero si partimos de la base de que todos los padres trabajan, eso es

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pero es que eso es, trabajan lo mismo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: mira, te voy a poner un ejemplo personal

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Porque a todos los padres se nos ha estado hablando del tema y cuando hacemos las reuniones de principio de curso, se pone el video de todo lo que han

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: generado y el protocolo para recordar y que fomentemos en casa

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿y la fase de sueño la habéis tenido?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: y que trabajemos en la misma línea

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿y la fase de sueño la habéis tenido?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: eso fue el año anterior al que yo entré

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: La fase de sueño eso es

PERDONADME, PERDONADME QUE ORIENTE PORQUE LA HORA ES SÉ QUE EN BREVE OS VÁIS A QUERER MARCHAR Y TENGO MUCHAS PREGUNTAS QUE HACEROS. ¿QUÉ FUE ANTES, PADRES IMPLICADOS O COMUNIDAD DE APRENDIZAJE? ES DECIR, ¿EN LOS COLES EXISTE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PORQUE EN EL BARRIO HAY PADRES IMPLICADOS Y PROFESORES IMPLICADOS? O ¿POR QUÉ HAY

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, ESA FORMA DE TRABAJAR TERMINA IMPLICANDO A LOS PADRES?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que como nosotros hemos entrado cuando ya estaba ya el cole constituido

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro, yo creo que tú, la comunidad de aprendizaje. Primero que yo creo que tomaron la decisión los profesores

VARIOS: sí

MUJER 1 CEIP MOSAICO: el nuestro, aunque nosotros entramos después, si que fue en nuestro caso... hay un colegio... y luego un grupo de profesores y todos

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo creo que son los profesores los que

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Cogieron el otro colegio y fueron los que querían hacer la comunidad, entonces implicaron a un montón de gente

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Se pueden dar las 2 cosas, de hecho ella ha dicho antes [SE REFIERE A MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE] que está queriendo que hagan comunidad ¿dónde? ¿en el instituto, no es?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ya se lo he propuesto

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Se puede dar que en un instituto haya padres que sepan

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque es que mis hijos ya se van y el miedo

A VER, POR FAVOR, NO HABLÉIS JUNTOS PORQUE SI NO DESPUÉS NO ESCUCHO NADA

Es que ellas han llegado después y no se han enterado

QUIERO, QUIERO HILAR ESTO, PORQUE, A VER, ESCUCHANDO A COMPAÑEROS DE MOSAICO ¿NO? PODRÍAMOS PENSAR QUE A LO MEJOR EL BARRIO DE MOSAICO ES DIFERENTE, PERO AQUÍ TRAÍAMOS ADRIANO Y LAS ÁGUILAS PARA VER QUÉ PASABA EN VUESTROS COLES, PERO TENIENDO EN CUENTA QUE LA POBLACIÓN ES MUY PARECIDA

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que estamos al lado

PORQUE ES EL BARRIO PARTIDO. ENTONCES, IGUAL QUE HAY CALLES MÁS COMPLICADAS EN UN SITIO O EN OTRO ESTÁN EN TODOS LADOS, SIN EMBARGO, VOSOTRAS ESCUCHANDO ESTO DE ESTOS COLES

¿CREÉIS QUE ESO SE PUEDE HACER EN EL COLE DE LAS ÁGUILAS?
¿QUÉ LOS PAPAS, EN ALGÚN MOMENTO, PODRÍAN HACER ESO EN EL
COLE DE LAS ÁGUILAS?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: que sí. Sí, se podría conseguir

PERO ME GUSTARÍA CONOCER LA OPINIÓN DE ELLAS ACERCA DE
CÓMO CREEN QUE ESO SE PODRÍA, ¿QUÉ EFECTO CREÉIS QUE
TENDRÍA ESO?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Perdona, yo es que en mi clase, hablo de mi
clase porque es la que conozco, la profesora... hay niños de los que no conoce
ni a las madres, a la fecha de curso que estamos ¿por qué? Porque
evidentemente he dicho son extranjeras, estarán trabajando, lo que sea y
vienen sus hermanos mayores, ¡joj! Hermanos mayores

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: 15 años

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: 11 o 12 años a recoger a sus hermanos. Esos
niños se llevan ahí todo el día ¿por qué? Porque yo a mi hijo lo tengo en inglés
y yo veo a esos chiquillos entrar de las clases, que los meten en aula matinal

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, sí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: y salen cuando yo voy a las 6 de la tarde a
recoger a mi hijo del inglés, porque se quedan en comedor

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Entonces, esa, nosotros tenemos un grupo de
whatsapp en mi clase y habemos, de 21 niños, me parece que habemos como
unos 9 o 10 y todos los que son extranjeros no hay ni uno, ni uno y cuando
decimos de hacer, por ejemplo alguna actividad en Navidades o, hay niños que
no vienen ni siquiera al colegio porque sus padres dicen que esa religión, como
no es de ellos, que no vienen ni siquiera al colegio

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hija, os han tocado todos los extranjeros
raros

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Ya está

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque en nuestro colegio hasta los
inmigrantes, los inmigrantes vienen al grupo interactivo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: por eso digo, que en mi colegio

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: No se

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No se preocupan

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que es raro hija, es que tu colegio es raro entonces

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo creo que algo que tiene buenísimo la comunidad de aprendizaje es que involucra mucho a la familia y a la familia se le da a lo mejor el valor que tiene la educación, el valor que tiene el docente, el valor que tiene la dirección. El trabajo que hacen estas personas es que es tremendo y

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: pero siempre habemos las mismas

PULA: Cuando uno está en un grupo interactivo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Lo ves, lo ves

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Y se está con 4 y se quiere tirar de los pelos y tú dices “ah, ahora, que yo me voy a mi casa y esta mujer con 23

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que estar en una clase con 25 niños? Eso es complicado

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero es que en la clase de mi hijo siempre estamos las mimas

HOMBRE CEIP MOSAICO: ya, ya

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo a mí un grupo de 8, como pase de 6 a 8, un grupo de 8, ya no puedo, 8 no puedo llevar

[RISAS]

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que no se involucra

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es difícilísimo

HOMBRE CEIP MOSAICO: Tenemos falta de padres

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Tú aquí diciendo, indicando a 1 niño

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es falta

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Perdonad, no vayáis a pensar que esto funciona así de perfectamente todo

VARIOS: no, no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que también tenemos nuestros fallos

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Por supuesto

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y por supuesto que estamos luchando para que, yo porque he venido aquí y porque hago todas estas entrevistas y porque voy a todos los sitios, para contarles a todo el mundo nuestra experiencia, para que haya más colegios como el mío, porque veo que esto funciona, pero que también no te vayas a creer que esto es una barita mágica que tú llegas el primer año y esto se consiguió

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no, no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Sí necesita una implicación y devolución

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no, no, te dejan, [1:02:40 NO SE ENTIENDE] si yo tiro del carro tú tiras del carro, no puedes estar sentado

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: una de mis mejores amigas, una de mis mejores amigas es marroquí y va al grupo interactivo y va conmigo. Tenemos un padre que era alcohólico, que venía a las charlas que estaba contentísimo

MOSIÉS: eso, eso, una cosa, lo del padre alcohólico, por ejemplo, hay 2 cosas, una que cuando una persona, tú puedes ver por ejemplo cuando una persona está dando, está en el grupo interactivo y dices “hui!, es que esa personas a lo mejor no es adecuado para que esté ahí” “no te preocupes, esa personas” porque q lo mejor, no sé, a lo mejor es un demonio de persona, no porque sea alcohólico, no, es un demonio de persona y tú dices “no es adecuado para que esté ahí” “no te preocupes, porque en la clase, la que manda realmente es la profesora y tiene el control, verás, esa persona está haciendo lo que le manda el grupo interactivo, que no es que sea así”. Y por otro lado, hay personas que yo creo que incluso, además de los grupos interactivos y la comunidad es integradora en religión, en las religiones cómo habéis dicho que vuestros inmigrantes por ejemplo no se implicaban y los que están en la comunidad sí, esas cosas, además hay personas que porque lleven en paro mucho tiempo, porque tengan una edad complicada y ya no encuentran trabajo, por madres que han tenido problemas familiares, matrimoniales y tal. El sentirse dentro de una comunidad yo creo que también tiene un valor importante y yo creo que también que le hace ver que su vida no es solo estar en su casa a lo mejor, metido con su problema, sino que le hace salir a la calle, implicarse en algo que realmente le llena y le satisface y eso suele hacer de motor

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: El chip

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Para conseguir otras cosas ¿eh?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Tiene que empezar esa motivación. Lo que hablamos es lo mismo ella como yo [REFIRIÉNDOSE A ROCÍO] que ella sabe quiénes de su clases son las que siempre están ahí y yo sé de mi clase las que siempre están

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Bueno

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Porque a la hora de esa profesora es la primera que

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Esa profesora busca a esa madre

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Claro, pero es que esa profesora, porque normalmente y ella es testigo. El otro día me, ¿cuándo fue que me dijo? ¿el martes o el miércoles? Que me dijo “me hace falta”, el lunes o el martes, a las 9 de la mañana, mi hijo entrando en el cole y llegó esta profesora y me dice “necesito una mujer, una mama, para las 10 o las 11, para

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Para leer un cuento ¿no?

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: perdona, “yo, puedo venir, pero tengo un niño, lo más normal es que usted lo diga” Son los primeros, empezando por la directora, lo vuelvo a repetir, que no se implica, porque ella es su palabra principal es la discriminación, eso es lo primero y lo que va por bandera y luego los profesores, que solo tenemos 1 profe que van

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Luego si los profesores si ven que no estamos los padres implicados ellos dirán “mira, son vuestros hijos”, es que también es normal

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: y ella, la mía, la mía

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que los primeros que teníamos que estar implicado somos los padres

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: la mía es la que menos se implica y luego hay un profesor que es Iván, que tú ves a Iván con todos los chiquillos ¿es mentira? Y no hay un niño que no entre por esas puertas que antes de irse a su fila le dé un abrazo a Iván, imposible, no hay ningún niño. Ya está, las demás

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Porque las primeras pasotas son las madres

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo siempre

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿Sabéis cuántos teníamos para vestirse de reyes? ¿sabes cuántos habíamos para la votación? Y ya por cojones, pues si habíamos 10 madres o 15 madres, hombre, “que eso es bonito”, las del AMPA, las pobres “que es muy bonito, que nos disfrazamos, que vamos por las clases”. No había gente, es decir, no había padres que se quisieran vestir de rey mago. Al final la mitad, bueno, las 3 fuimos mujeres lógicamente, ya por cojones ya [RISAS] convenciéndonos, los niños “es una mujer”

[RISAS]

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: “el Baltasar es una mujer”, no te da vergüenza con todos los hombres que hay. Yo te digo que lo primero es la implicación a los padres, si los profesores ven eso dicen “bueno”

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: de todas formas

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Bueno, de todas formas, ponerse ustedes

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si en el colegio se hace una comunidad y hay algunas madres y padres implicados, de ahí nace

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pero si no hay AMPA, falta gente

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: van arrastrando

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: se van quitando, ya no hay nadie

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero si no es una cosa del AMPA

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Por favor presentarse al AMPA, pero primero al AMPA. Que no se puede enterar del Consejo, yo no sé cuando es

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero, escúchame, el AMPA no es tan importante como, por ejemplo, entrar en la clase de tu hijo a ver cómo tu hijo trabaja

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que quizás yo no quiero entrar a la clase para ver cómo mi hijo trabaja

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero porque tú no has entrado y lo has visto

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo no, yo prefiero, no

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: pero digamos que la profe dice que

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo sé que mi hijo me saca sobresalientes, yo luego hablo con la profesora

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: digamos que la profe dice que quitamos a los niños de su sitio

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo no quiero que me vea, yo no quiero

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y te voy a hacer una pregunta

A MÍ ME GUSTARÍA

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, perdona y ¿qué tal si tu hijo te saca sobresalientes pero es un abusón y está todo el día machacando a niños?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues me tendrían que llamar la profesora a mí

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero es que la profesora seguramente no se va a enterar

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Sí se va a enterar, hombre, por lo menos con la señorita que me han tocado a mí siempre han estado muy encima

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que va

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo ya digo las que me tocan a mí, yo ya el resto del colegio no lo sé

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que va, que va, no te enteras, créeme

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: yo con la profesora de mis niñas no he tenido problema ninguno

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Creemos, eso

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Además que la condición se sabe ¿no?

MOSIÉS: escúchame

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Un poquito, después los niños pueden cambiar

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: No, pero no estoy diciendo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Luego los niños en las clases son totalmente diferentes a sus casas

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que no es solo el resultado académico, lo que tienes que mirar es la educación del niño, sino que muchas otras cosas

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero que la educación viene de casa la primera

MOSIÉS: Eso es seguro, pero que te quiero decir

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Por eso, pero que yo dentro de lo malo sé hasta dónde llegan las mías

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, yo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿sabes? y luego ya tienen 3 profesores, tienen 4 profesores, los 4 tendrán, alguno tendrá que pintar algo para que diga “vamos a llamar a la mama de esta niña” ¿no?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Ahora que has comentado

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Eso sí

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Y por una cosa que tú has sacado antes también, de la hora de cuando se ponen, es una cosa, que ya ves tú, yo voy pensando. Cuando se ponen los niños también en nuestras clases en grupo, los colocan, bueno siempre hay algunos más adelantados y otros más rezagaillos o porque les cuesta más una materia

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Para que se ayuden

MUJER 1 CEIP MOSAICO: y siempre hay como una especie de tutor o de

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, de

MUJER 1 CEIP MOSAICO: “venga”, no sé qué o “termina y se pone con la otra persona o con el otro alumno a explicarle todo eso”, para mí eso da unos valores tanto par a unos como para otros enormes. Pero, lo que tú has dicho antes de que en muchos colegios se, nada más se preocupan por los de altas capacidades y yo he pensado ¿y los niños de altas capacidades o que sobre salen o que se pueden aburrir?, como algunos se aburren “es que mi grupo ha perdido otra vez y nos han quitado 5 minutos porque fulanito no ha” he escuchado yo a algún niño “no termina nunca ha tiempo y nos ha quitado el profesor 10 minutos de recreo hasta que fulanito no termino y es que no quiere hacerlo” y a veces, que yo he ido mucho al grupo interactivo, digo de los mayores y es que hay algunos que no puede más y te pones con él el tiempo que haga falta y hay algunos que son más desafiantes que la mar y tú dice “mira, chic..”

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: que son desafiantes y no quieren hacerlo porque, porque no quieren

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque no les da la gana

MUJER 1 CEIP MOSAICO: y es normal que, a lo mejor, los otros del grupo se artes, y yo digo ¿Cómo solventan eso? O ¿cómo fomentan que los de altas capacidades, en algunas materias porque no suelen tenerlos en todos, que sigan teniendo ese interés en esa cosas para seguir aprendiendo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, eso mismo, poro ejemplo, nosotros en clase, porque mi hijo es bastante particular, y eso mismo en la clase de mi hijo se han hecho. Mucha gente, en los grupos de whatsapp de los deberes de los padres y demás y decimos, “bueno, es que el mío no trae hoy deberes” “hui, pues el mío trae todo estoy y todo esto y es que resulta que el mío lo tiene hecho”, “a pues el mío no”. Pues resulta que se solucionó, cuando se termina la actividad hay niños que terminan antes, o sea, cuando se da todo lo que hay que hacer, hay niños que terminan antes, pues lo que hace el profesor es en vez de mandar los deberes de casa, los deberes de casa, que

no es que haya deberes para casa, quiero decir, que ponen actividades de sobra de tiempo y hay niños que terminan y “eah, pues venga” la última que sea un poquito más divertida, más amena y tal y es, digamos, de premio para los que terminan que puedan hacer algo más y que no se aburran, porque un niño aburrido, por muy de altas capacidades que sea

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ya, es que como suene

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: eso es un latazo

PUALA: lo que suelen hacerles de gestión para ellos es estar con la otra persona

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ayudándole

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ayudándole

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso es lo que le pasa

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: si

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Entonces no puede hacer otra actividad, sino que tiene que estar ayudando al otro chiquillo y es lo que a veces yo dio “a ver si “cogea” mucho que por un lado los valores que le da es enorme porque se van a aprender mejor la tarea

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero se cansan también ¿eh?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero también puede llegar el momento de

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque mis hijos están agobiados muchas veces

MOSIÉS: por eso estoy diciendo que a ese que termina antes no tiene porque estar solo ayudando a los demás, puede hacer otra cosa diferente

NO SÉ SI MUJER 1 CEIP MOSAICO DE ALGUNA MANERA ESTÁ SACANDO ALGO QUE YO TENÍA

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, como negativo, como negativo

YO TENÍA UNA PARTE, UN POCO COMO PARA FINALIZAR QUE SERÍA QUE SI PUDIÉRAIS IDENTIFICAR, CADA UNO EN VUESTROS COLES, ¿QUÉ ASPECTOS NO ESTÁN FUNCIONANDO O QUÉ ASPECTOS PODRÍAN SER MEJORABLES? PORQUE ME GUSTARÍA CONTRASTAR TAMBIÉN LO QUE OPINÁIS CADA UNO DE VOSOTROS DE VUESTROS COLES ENTRE SÍ. NO SÉ SI COSAS QUE PENSÉIS QUE NO ESTÁN FUNCIONANDO

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: la relación, yo creo que en el mío, perdón, y si tú lo ves [REFIRIENDOSE A ROCÍO] el tema comunicativo director, profesor, padres. Yo creo que eso en mi cole

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que yo por ejemplo digo, sé que hay un niño conflictivo pequeño que, por lo visto, bueno, están ahí y no sé si lo han expulsado alguna vez y todo, solamente un niño, pero claro, yo me entero de eso en la puerta

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ese niño está en nuestro colegio y te lo voy a decir

PERO, A VER, VAMOS A TERMINAR DE

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que no lo he querido decir

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que me entero en la puerta del cole, porque tú sabes, a lo mejor distorsiona mucho, tú sabes, la fama

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Lo han hasta denunciado, perdona, es que es de una amiga mía

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: digo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que es familia mía y encima está en mi colegio

BUENO MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE, VAMOS A TERMINAR DE

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: entonces es un niño chico y ahora le digo, bueno y ¿esta información no tenemos derecho los demás padres de saberla? Y si tengo derecho ¿dónde me tengo yo que informar?, verás, no me van a decir “fulanito de tal ha sido expulsado”, bueno no pero ha habido un problema, ¿tiene que ser por cojones del Consejo Escolar para yo enterarme de algo de mi colegio? Pregunto

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es lo que estoy hablando, la comunicación y yo soy del AMPA

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿o tengo que ser por cojones del AMPA?

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre, tampoco hay que ponerle una lacra al que se porta mal ¿no?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No, no, sino es una lacra

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ni una etiqueta de me porto mal [SONRÍE]

MUJER 1 CEIP MOSAICO: No, pero “oye, estamos teniendo problemas con un niño”. A mí me gustaría que me informaran, que el año que viene coincide en el recreo con mi hijo y por lo menos quiero saber. Pero igual que te digo de eso, te digo de cualquier otra cosa ¿hay que ser del Consejo? ¿el Consejo no tiene que informar a los padres cómo no sean del Consejo? Pregunto

ES DECIR, UN ELEMENTO QUE VOSOTROS IDENTIFICÁIS EN VUESTRO COLE, QUE COINCIDEN LOS 2 ARGUMENTOS, POR UN MOTIVO O POR OTRO, ES LA COMUNICACIÓN

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: la comunicación

ES ALGO QUE CREÉIS QUE PODRÍA MEJORARSE

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: A lo mejor me diréis “es que tú tampoco te mueves”, sí, pero porque he tenido mucha suerte con mi hija, jamás ha tenido un conflicto, nunca ha tenido un parte y he tenido suerte, a lo mejor con mi chico no me sale así. Pero, si yo tengo algún problema ¿dónde tengo que ir? ¿yo tengo que ir a ellos a preguntarles “oye qué está pasando”? o ¿el colegio tiene que mandar un comunicado? Pregunto, es que no lo sé, ¿cómo va eso?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre, normalmente no te mandan un comunicado cuando expulsan a un niño

VARIOS: no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: bueno, vamos a expulsar a un niño no, pero cualquier cosa que pase, es que yo no he recibido en mi vida nada que esté pasando en el cole y yo prefiero enterarme por un comunicado privado en mi casa, sin nombre y apellido, lógicamente

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Para eso están las reuniones, para eso están las reuniones

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿de qué?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: De primero de curso, de

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Sí, pero ahí no van a exponer el caso de un niño. Yo me refiero a cualquier cosa que pase ¿no comunican a los padres nada?

¿VOSOTROS LO HACÉIS CON LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE UNA MANERA DIFERENTE?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: no, eso no

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Perdona, ¿el qué?

LA COMUNICACIÓN ENTRE PROFESORES, EN ESTE CASO QUE SE PLANTEA O EN CUALQUIER OTRO

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero es que yo creo que ella está diciendo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: O cuando pasa algo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: eso por ejemplo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Mira, ya no es el niño

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: La expulsión de un niño, yo creo que no o no se comunica

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso no se le comunica en ningún caso

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: vale, otro problema que hay, ¿cómo me entero? Hombre, algo nuevo en mi colegio tiene que pasar y yo no me estoy enterando, seguro, vamos [SONRÍE]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hombre, no hay un boletín de noticias [SONRÍE]

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: eso, que sea otro

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no hay un boletín de noticias

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo creo que esas cosas no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro es que cada uno

MUJER 1 CEIP MOSAICO: en mi caso por ejemplo, lo que conté antes que le pasó a mi hija

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: nos enteramos porque estamos dentro de la clase, si nos enteramos ¿no?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: lo que me pasó a mí, ni siquiera me lo comunicaron mí, me enteré al final por una reunión, por una carta que me llegó del colegio porque parece ser que madres o cosas habían sacado bulos o algo y me llegó como para tener una reunión, pero yo nunca, me había enterado de nada

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: De nada, pues lo del acoso

MUJER 1 CEIP MOSAICO: yo estaba trabajando, yo la dejaba, la recogía, yo pedía siempre trimestralmente una tutoría a mitad de trimestre, antes de las notas para por si tenía que rectificar algo antes de las notas de cada trimestre y tanto en la entrega de notas como en las tutorías estaban todo perfecto, la entrega de notas de final de curso estaba todo perfecto, también era una

sustituta porque estaba embarazada y se había dado de baja, pero todo perfecto

HOMBRE CEIP MOSAICO: Pero eso también son los maestros

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Allí es que el jefe de estudios estaba de

VARIOS: es cosas de maestros

MUJER 1 CEIP MOSAICO: baja en esa fecha que hicieron los cambios, que pidieron a la Consejería los cambios y cuando me lo explicó el jefe de estudios lo que había pasado yo me quedé anonadada, entendí entonces porque mi hija no dejaba de llorar para ir al cole, porque no nos dejaba, no sé qué, cosa que

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Ahí eso no funcionó, la verdad

MUJER 1 CEIP MOSAICO: entonces ahí no se sabía. Me lo dijeron, que había habido una mala comunicación, que no se tenían que haber hecho así las cosas y me lo dijeron, eso sí, pedí que siempre que hubiera algún cambio de comportamiento tanto de la mía como del niño que se pusieran los medios para comunicarlo con los padres, por si hubiera algún problema en casa o en el colegio, para investigar un poquito más. Y luego, ya empezaron en el curso siguiente todo el protocolo del acoso y todo eso

HOMBRE CEIP MOSAICO: Es el caminar

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Es caminar

HOMBRE CEIP MOSAICO: Esto es caminar

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pero a veces, no creo tampoco que haya que estar poniendo un fanzine “se busca” [RISAS]

NO, PERO VOSOTROS PENSÁIS, VOSOTROS DIRÍAIS DE VUESTROS COLES QUE TAMBIÉN TIENEN UN PROBLEMA EN LA COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS, PADRES Y PROFESORES

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: no

ENTRE FAMILIAS, PROFESORES Y DIRECCIÓN

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: yo creo que no

VARIOS: no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: el único problema que yo veo en mi cole, es verdad que estarás de acuerdo [SE REFIERE A MOISÉS], es en el comedor

MOIÉS: Sí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: ¿te acuerdas que se está solucionado? Había muchos conflictos siempre en el comedor

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: No porque, no por los monitores, los monitores hacen todo lo que pueden

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que eran muchos niños

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: En la hora que el monitor, en la hora de comedor ¿cuántos niños puede haber?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: es que era una burrada para 3 monitores

MUJER 1 CEIP MOSAICO: [1:16:21 NO SE ENTIENDE] niños por monitor

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: todo esto tiene mucho que ver realmente con

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los recortes

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Con el

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Con los recortes que ha habido

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Con los recursos que hay de personas, de monitores digamos y con el entorno social que hay. Si hay muchos padres que tiene que llevar a sus hijos a comedor, hay muchísimos niños en el comedor. Si las plazas, si hay muchas plazas de comedor debería haber muchos monitores, lo que, porque los monitores no solo están para la hora de la comida, que ya bastante tienen, es que después los niños están un rato hasta que los padres lo recogen

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: En el patio

MOSIÉS: y no puede haber un niños sin, con poca vigilancia porque ahí se ponen o se paran, por ejemplo, en nuestro cole al final terminaron separando a los pequeños en un sitio y los grandes en otro, los días de lluvia se estableció que se ponían todos en un sitio, pero que estos, haciendo unos protocolos para estar preparados para todo porque si no. Pero, claro, eso es, detectar lo que decía antes, detectar un problema que a lo mejor el director ni se entera, que a lo mejor la directora que queremos quemar a lo mejor es hasta buena, pero es que no se entera de lo que está pasando en su cole, que seguramente será eso. Hay un problema, el que se entera es el padre, el monitos, cuando tú recoges al niño, el monitor te lo dice, tú lo hablas con el monitos “¿cómo lo podemos solucionar?” A lo mejor el monitor, el que te da la solución es el monitor, “es que aquí si hubiera esto se solucionaría”, pues tú lo trasladas al siguiente eslabón y así se llega a una solución, porque como no sea así

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo creo que todo va solucionando lo mismo, a la comunicación

VARIOS: claro

HOMBRE CEIP MOSAICO: Es que si no hay comunicación

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Que es lo que yo he dicho antes, que en mi cole no hay comunicación

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: De todas formas

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Ni por H ni por B, ni por J ni por K, vamos

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo tengo tutoría 1 vez al trimestre y si la seño no nos llama

[1:18:03 EL GRUPO SALUDA A UNA PERSONA QUE PASA POR DÓNDE ESTAMOS]

MUJER 1 CEIP MOSAICO: pues yo entiendo que todo va bien, verás, si mi hija saca buenas notas, yo conozco a mi hija, sé que es una niña que hombre, que no vaya a pegar ni nada y a mí no me llaman, es que la primera que se tiene que dar cuenta eres tú que estás todos los días con ella de 9 a 2 y para colmo dicen que cambian cuando no están con nosotros, pues la tendrás que ver tú [REFERIDO A LOS DOCENTES] y si tú no me llamas y mi hija encima saca buenas notas pues yo en principio pienso que todo va bien

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Cambian mucho porque

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Y si es al revés y en mi casa es muy buena y allí es muy mala me lo tendrá que decir ella porque yo no estoy allí

MUJER: claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: le di, cuando íbamos a participar en los churros, a lo mejor yo me apoyo siempre en el AMPA, "venga, si necesitáis a alguien. Coge esa mesa y limpia

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Por eso lo queremos coger este año nosotros, porque las mamás del AMPA que son de la asociación, que son las que lo mueven todo este año ya se van y ahora, es lo que ella dice, ya este año se le ha echado a nosotros

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues tenéis que retomar porque si no vais a perder, porque es que

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero es que yo no estoy dispuesta retomar si

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Si no participa nadie

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Si no participa, si el colegio es el primero que no motiva, que no dice “no, vamos a ver”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Escúchame, tenéis que dar un ultimátum cómo hemos dado nosotras. Nosotras, yo me puse un día allí, éramos, ya lo habíamos hablado, mi compañera y yo, Mariola, la que iba a venir que no ha venido y dijimos “tú haces de buena y yo hago de mala”, yo era la mala y la otra era la buena, ya lo teníamos hablado

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Poli bueno y poli malo ¿no?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y dijimos, vamos a ver, aquí hay que amenazar a la gente con lo que va a pasar y se lo dije con estas palabras “vamos a ver, el colegio, la gente no paga y aquí nadie participa, a vemos 5 o 6” que nuestro colegio tampoco te vayas a creer que el AMPA somos 5 o 6 madres las que somos, lo que pasas es que somos 5 que somos más pesadas que

MOSIÉS: son muy guerrilleras, son muy guerrilleras

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: entonces que estamos ahí pin, pin, pin y dijimos, en la reunión, dijimos “aquí, la fiesta de fin de curso a todo el mundo le gusta, porque ponemos un bar, ponemos un castillo a precios muy módico, todo muy bien, funciona muy bien, pero ¿por qué funciona? Porque somos 5 madres, las 5 madres estamos hartas, si aquí ustedes no se movéis, que sepáis que esto se acaba y la fiesta fin de curso se acabó”. Cuando los padres vieron que nos pusimos tan serias, sobre todo yo que fui la que me puse así enfadada, y claro, ya nos apoyaron mi hermana que está en el colegio también, algunas mamas

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues eso funcionará en el tuyo, porque en el nuestro no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues, escúchame, pagaron el AMPA, cogimos una libreta

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Mira

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y los recibos, allí mismo pagaron la gente, allí mismo pagaron la gente, ¿tú sabes lo que yo hice?, he ido a hablar con una persona

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: eso pasó el día de los Reyes

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Hemos conseguido un carro de comida gratis, que lo que conseguido yo, porque, ya te digo, yo soy para eso... voy a llorar al fin del mundo y vamos a hacer unas papeletas, que otra compañera las hace y vamos a hacer una rifa para que todo los niños tengan su fiesta de fin

de curso, por supuesto no discriminamos a nadie ¿eh?, sino que la que no paga no la vamos a dejar sin su castillo, su carrito de chuches

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pues a mí sí, me parece que eso se está haciendo mal

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues no porque

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Allí se hace de todo

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Niño que no pague el AMPA y que tú sepas, porque aquí sabemos todos quien tiene y quien no tiene, ¿me entiendes? Que niños que

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: también

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los niños no tienen culpa

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: que no, que lo pague el colegio

HOMBRE CEIP MOSAICO: El niño no tiene la culpa

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: el niño no tiene la culpa

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Entonces, ahí tiene que estar la directora para decir, no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ahí se está beneficiando

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: vamos a concienciar a todos los padres

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Claro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Vamos a hacer algo para, algo, unas aulas abiertas, algo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Vamos a reunir a los padres y vamos a hablar, ella no y yo sé qué es porque además, ¿cuándo se hacen las actividades? Los martes y los jueves, listo ¿por qué? Porque los martes y los jueves es cuando hay clases extraescolares

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro, tienen tutoría, claro eso nos pasa a nosotros

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Son los días que están las clases, está el cole abierto

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE : No, no

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Ni lunes, ni miércoles, ni viernes se puede hacer nada porque la directora dice que ella no va ¿por qué? Porque el cole está cerrado y aprovecha cuando el cole está abierto

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No, nosotros también nos pasa a nosotros, nada más que se puede hacer los martes

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Si tú no eres la primera que te implicas, ¿Qué nos quieres implicar a los padres? ¿para qué? ¿para no mover tú tu culo? No, perdona, para eso no muevo yo el mío. Es que es así, “vamos a hacer esto, vamos a cooperar”, “no, no, no se puede pedir nada porque es discriminación, porque hay niños que no pueden dar”, aaaah, ahora tú ves, como ella ha dicho antes [SE REFIERE AL COMENTARIO ANTERIOR DE ROCÍO] ahora ves al padre que está todos los días desayunando en un bar, eso sí

MOIÉS: Pero te digo, que si

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero no puede dar 1 euro, es que no

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso pasa en todos los sitios

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y si probara

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Eso pasa en todos los sitios

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: cuando el colegio [1:21:48 NO SE ENTIENDE]

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es que no

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Y ahora a tu hijo le dan un puñetero almanaque que lo cuelgas en un frigorífico y te dicen “es que mi hijo no lo lleva”, no perdona

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: A base de qué, de el sueldo de la espalda de mi marido, no, perdona, lo siento pero yo estoy trabajando para yo tener pagado, lo siento

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: y si en vez de, digo, yo no sé, yo, ella [SE REFIERE A MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE] sabe de AMPA mucho más que yo seguro. Pero y si el AMPA lo que quisiera es tener, ¿lo hiciera para todos? Pagaran o no pagaran y además se hiciera como un informe anual de las cosa que hace el AMPA para que los padres que no pagan digan “

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso sí lo hemos hecho

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: “Pues sí que se hacen cosas, vamos a intentar hacerlo”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Lo hemos hecho, lo hemos hechos

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Que les da igual

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: a lo mejor es como venderse un poco, venderse un poco

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Os hablo de mi cole, que les da igual todo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Mira, os voy a decir lo que hemos hecho

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Perdona, perdona, ¿sabes hasta que horas le dieron a esas mujeres? A esas 3 del AMPA, que había 3. Esas se pegaron ahí, en fin de curso, unos sudores preparando barra, comprando bebida, de su tiempo

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero igual que ella o mi mujer

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: claro, claro, hasta las 4 de la mañana barriendo ese patio

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Igual que nosotros

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: ¿para qué? ¿Para qué ahora tú me digas a mí que tú no puedes pagar el AMPA, que te estoy viendo y yo me voy a aquedar ahí, barriéndote a ti, tu patio, para que

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero eso es así

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues no me da la gana

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pero eso es en todos los colegios

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero estaré pecando, pero no me da la gana de involucrarme más

MUJER 1 CEIP MOSAICO: nosotros

MIRA, ESTE TEMA SE QUEDA CORTO EN 2 HORAS, SE QUEDA CORTO EN 2 DÍAS, UNA COSITA Y LE VOY A DAR PASO A LEONOR PARA QUE TERMINE, PORQUE ELLA HA SEGUIDO DESDE FUERA EL GUIÓN Y SEGURAMENTE HAY ELEMENTOS QUE PUEDEN FALTAR, ALGUNA PREGUNTITA Y YA CERRAMOS

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: solo quería decir una cosita Inma nada más, que yo no sé si ellas, el problema que están teniendo es que, a lo mejor, esto, las Águilas y Su Eminencia aunque parecen el mismo barrio partido por 2 pero son barrios diferente y de hecho ha sido muy sectario incluso, ha sido siempre muy dividido, yo me acuerdo tener 9 año y venir aquí a tirar con el tira china a los niños de aquí y ellos a los de allí y que hemos estado muy separados siempre y posiblemente tenga mucho que ver con la ocupación que

tengas, si efectivamente hay familias que tienen más trabajadores y allí hay más desempleo, habrá más personas disponibles

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Tiene que ser eso, te vuelvo a repetir, la excusa de las madres es que estoy trabajando

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: De hecho, ahora yo entiendo que con el tiempo la economía se va a ir arregla, se va reactivando un poco y la gente irá trabajando más y cada vez irá siendo más complicado encontrar también padres que estén implicados

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero el otro día vino el directo del Diamantino, perdona y ya acabo

NO, YO ESTOY ENCANTADA, PERO BUENO

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: y el Diamantino ¿vale? Que pasa ya mi niña al instituto y dice, “bueno, tenemos aquí” ¿de vuestro colegio me parece, no?

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: y del mío, ¿pues sabes lo que dice todo el mundo? “uff, como meta a mi hijo en el Diamantino

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Claro, claro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues, te digo una cosa

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es lo que se creen

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: por eso digo, cría fama y échate a dormir

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que es muy sectario

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: te digo una cosa

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pues eso que te digo, las Águilas igual y dónde te vayas

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es un instituto que yo no iba a meter a los míos tampoco y cuando yo he ido a hablar con el director y he visto lo que hay

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: pero es que por lo visto

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: yo ni lo he dudado

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: eah

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los voy a meter allí vamos

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Para que veas

Y cuando salieron hicieron todas las madres así [EXPRESIÓN DE SUSTO]
“¿qué entran los del Colegio? [REFIRIENDOSE AL ALUMNADO DEL
COLEGIO ADRIANO DEL VALLE] asustados

MOSIÉS: Adriano, sí, sí, nosotros somos los del roete, todos los padres
tenemos roete [RISAS]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: nosotros somos los apestados

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y somos del mismo barrio

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y ¿sabes lo que pasa?

[1:24:36 CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Que cuando los de tu colegio los echan

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sois 2, 2 coles

PUALA Y HOMBRE CEIP MOSAICO: 2 coles y un instituto

HOMBRE CEIP MOSAICO: allí hay de todo y hombre, allí hay de todas las
familias

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, pero es diferente

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Porque los echan, echan al niño de mi
prima porque lo han denunciado, ¿tú sabes cómo está mi prima de contenta?

A VER, CUIDADO PORQUE ME ESTÁIS HABLANDO, YO, CUANDO QUIERA
ESCUCHAR ESTE AUDIO

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Huy, no vas a poder [RISAS]

YO QUIERA ENTENDER LO QUE HABÉIS DICHO

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no vas a poder

YO SOLO QUIERO HACER UN COMENTARIO Y LE PASO A LEONOR. ÉL
COMENTABA QUE NO SABÍA SI LA IMPLICACIÓN DE LOS PAPAS, POR
ESO TENÉIS DIFERENTES COLES, DIFERENTES SITIOS, PODRÍA SER
PORQUE A LO MEJOR ALLÍ, QUE NO LO SABEMOS, HUBIERA MÁS PARO,
QUE NO LO SABEMOS SI ES ASÍ O NO

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: sí, si lo hay seguro

VOSOTROS QUE TENÉIS COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y POR LAS
COSAS QUE ESTÁIS CONTANDO SON SIMILARES A LAS QUE ELLOS

CUENTAN [REFERIDO AL PAPA Y LA MAMA DEL COLEGIO ADRIANO DEL VALLE] ¿EL PARO EN SANTIPONCE ES MUY ALTO?

HOMBRE CEIP MOSAICO: ha sido

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ha sido

HOMBRE CEIP MOSAICO: ya está la cosa un poco mejor. Evidentemente antes yo estaba parado y estaba más implicado, eso sí lo reconozco porque tenía más tiempo, podía estar con la condición

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Pero sigue siendo ejemplarizante [RISAS] lo de HOMBRE CEIP MOSAICO

A LA VISTA ESTÁ QUE ESTÁ AQUÍ

HOMBRE CEIP MOSAICO: voy en el momento que puedo, he hecho, hoy, si descanso un lunes

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y está trabajando

HOMBRE CEIP MOSAICO: estoy trabajando

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Eso depende de la persona

Y HOMBRE CEIP MOSAICO, ¿TÚ ERAS ASÍ ANTES DE TUS HIJAS ENTRARAN EN UN COLE? ES DECIR, ¿TÚ ERAS ASÍ DE ARROJADO E IMPLICADO PARA TODO?

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: se le ve que si [RISAS]

JESUS: siempre

[RISAS]

A SIDO SUERTE

HOMBRE CEIP MOSAICO: siempre

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: eso es lo que pasa, que las que solemos

HOMBRE CEIP MOSAICO: yo... y tampoco me fijo si uno va

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo sí, yo sí, soy más mala [RISAS] lo reconozco, soy más mala persona, yo siempre lo he dicho

HOMBRE CEIP MOSAICO: que sí, hombre, que también jode, que no es así, hombre", que dices, "leche, que estoy aquí liado con un..." Se hizo un cartel grande para el día de los sueños y ahí dibujando, para arriba y para abajo y digo "bueno, da igual", yo estaba

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero tú solo ¿no? más solo que la una y otros padres están tomándose una copa

HOMBRE CEIP MOSAICO: no, habíamos, evidentemente

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: No te jode, es que te jode, vamos a ver, ¿tú te crees que no da coraje?

HOMBRE CEIP MOSAICO: había padres que no pueden, había padres que no

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Eso es condición

HOMBRE CEIP MOSAICO: Estaban parado, había padres que están trabajando, trabajan por la tarde, trabajan por la noche, o sea, trabajan por el día, pero tú también cogías y... tú no eres tonto

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: No

HOMBRE CEIP MOSAICO: Tú los ves en el bar que están

MUJER 1 CEIP MOSAICO: A ver, hay una cosa que dice HOMBRE CEIP MOSAICO que a mí, por ejemplo, yo reconozco que ahora mismo, incluso estoy un poquito menos implicada porque a lo mejor me he quemado un poco

[1:26:56 PASA UNA PERSONA DEL BAR EN EL QUE SE ESTÁ HACIENDO EL GRUPO DE DISCUSIÓN, DA LAS BUENAS TARDES Y EL GRUPO RESPONDE AL SALUDO]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: yo he sido de las que

VARIOS: claro, claro

MUJER 1 CEIP MOSAICO: De la que con unos dolores horribles en la pierna, yo estaba barriendo a las 2 de la mañana, eso fue antes de, la fiesta antes de que entrara Elvira y Paula

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: no me da la gana, hay que respetarme, que para eso estoy yo en mi casa con mis hijas

MUJER 1 CEIP MOSAICO: primero poner bancos y banquitos y cosas por todo el patio y después

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Lo pones todo

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Veías la actuación y todo, me llevaba las niñas para casa para que las cuidaran, me volvía al patio a recoger

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y ahora hace así y tiran el papel en tu cara y tú dices “no hay papeleras, miarma” anda ya, hombre! Lo siento mucho

MUJER 1 CEIP MOSAICO: y después, cuando a lo mejor vas bien una vez, otra vez y otra vez, siempre lo mismo, pero no

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que es así, es así

HOMBRE CEIP MOSAICO: Escúchame, lo que sí es

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Si yo viera a alguien más implicado yo sería la primera, pero como no las hay pues no me da la gana

MUJER 1 CEIP MOSAICO: ya también porque las cosas con la pierna ya dejé de barrer, pero, que entonces, a veces tú dices, voy a hacer un poquito más, voy a parar y dices, a veces sí da rabia y yo lo reconozco y me da coraje tener en esa, esa cosa de decir

Si

MUJER 1 CEIP MOSAICO: “jolín, que siempre van los mismos”

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero es normal

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Escúchame, que también están los padres que te dice “niña, menos mal que estás tú aquí porque el día que tú te vayas esto se hunde” No me pongo así de gorda [SE REFIERE A ORGULLOSA] yo cuando me dicen eso

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: [RISAS]

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: porque están viendo que estoy haciendo una labor, me lo dicen

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero porque les estás salvando

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Muchos te lo dicen, muchos te lo dicen

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: hombre, claro, es como si yo le digo a mi asistenta “como te vayas me muero”, claro, porque lo voy a tener que hacer yo. Para ellos tu figura es muy cómoda

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Bueno

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Pero no porque seas buena, que seguro que eres maravillosa, pero que están en sus casas mientras que tú te estás pateando en tu tiempo libre, ¿Quién no quiere eso?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Yo creo que tiene que haber una implicación, tiene que haber mucha implicación

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Hombre

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Empezando por la dirección y por los profesores

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: totalmente

MUJER 1 CEIP MOSAICO: mucha implicación...

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Y cuando ellos se muevan y tú veas entonces sí los padres

MUJER 1 CEIP MOSAICO: En el nuestro lo hay

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pero en el nuestro es que lo hay también

HOMBRE CEIP MOSAICO: pero ha ido escalonado, cada año hay más padres y cada vez se quieren implicar más porque saben

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Eso es bueno

HOMBRE CEIP MOSAICO: Porque saben que nosotros al implicarnos también estamos ganando

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Claro

HOMBRE CEIP MOSAICO: Estamos ganando por estar, estamos viendo a nuestros hijos disfrutar

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Si a mí me encantaría participar y participo en todo lo que me deja el AMPA entrar porque no sé, yo pago, pero no soy de la comitiva, de la directiva, yo participo en todo eso y lo que se pueda y más, pero que no me da la gana que para que tú te vayas a comprar, me voy yo, que no

A VER, DOY LA PALABRA A MOISÉS UN SEGUNDO

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: solo muy rápido

QUE TENEMOS QUE CERRAR

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: decir 2 cosas, que a mí me ha servido mucho lo que es la comunidad para estar en clase, no solo por lo que estamos hablando,

[1:29:15 AVISO A MARÍA UNA NIÑA QUE PASA DELANTE DEL GRUPO Y ESTÁ A PUNTO DE TROPEZAR CON UNA DE LAS SILLA]

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: no solo por lo que hemos hablado porque, me ha ayudado mucho en cómo se trabaja en clase, en el nivel de mi hijo en relación con otros niños, en saber cómo trabaja mi hijo y cómo trabajan los demás, digamos para detectar carencias en el mío, ¿sabes?, detectar

carencias en otros y poder hablar incluso con la madre, a lo mejor no lo ha detectado el profesor o lo ha detectado pero no se lo ha dicho y yo le he dicho a lo mejor “oye, he visto que tu hijo ehh las letras las pone al revés ¿tú no te has dado cuenta que la b, que la b y la d la pone al revés” y dice mucho, cosas así. Para detectar muchas cosas sirve y sobre todo para saber cómo trabajan, para saber la disciplina que tiene mi hijo en clase, que a lo mejor mi hijo en mi casa es fantástico, pero en clase pasa de la profesora o no respeta la autoridad del profesor o de la APT o de la logopeda ¿sabes? y sin embargo, para todo eso me sirve. Y lo otro que quiero decir, y ya os dejo ya, que dónde se enamora la gente para... el aula interactiva es en infantil, porque ahí no son tan cerrados, incluso tú puedes decir en infantil “oye, que mañana voy a preparar” aunque no es aula interactiva “mañana yo voy a preparar un teatro de sombras porque yo quiero” y si la profesora no te pone pegas pues tú preparas el teatro de sombras y se lo haces a los niños y los niños flipan contigo, incluso puedes trabajar con tu propio hijo en casa hacer el trabajo de sombras mañana, puedes trabajar con los niños en clase lo que vas a hacer y lo haces después y ahí es donde verdaderamente la gente se enamora de eso, para conseguir gente para implicar en esto es ahí

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Y una vez que ya entras ahí, ya no te vas, ya sigues y sigues y sigues, hasta

BUENO, MARÍA VA A PREGUNTAR ALGUNAS COSILLAS, PERO COMO ESTAMOS YA FUERA DE PLAZO Y TENÍAMOS UN PEQUEÑO CUESTIONARIO CHIQUITITO DE 4 PREGUNTAS QUE QUERÍAMOS QUE RELLENARAS, SI NO TE IMPORTA MARÍA LO REPARTIMOS Y A LA VEZ QUE VAN RELLENANDO RÁPIDO, RÁPIDO, QUE SON 4 CUSTIONES SI QUIERES ENLAZAR ALGUNA PREGUNTA O ALGUNA COSA

LEONOR: NO, SOLAMENTE UNA DE LAS PREGUNTAS QUE ME GUSTARÍA HABER PREGUNTADO [INDICA QUE EN SU BOLSO HAY BOLÍGRAFOS PARA RELLENAR LOS CUESTIONARIO] QUE QUERIA HABER PREGUNTADO, LA ACABAS DE SACAR TÚ AHORA MISMO, LA VERDAD ES QUE HA SIDO MUY INTERESANTE EL GRUPO Y HA SIDO MUY IMPORTANTE, ERA QUE CÓMO, PRIMERO SI VUESTROS HIJOS E HIJAS VAN CONTENTOS AL CENTRO, SI VOSOTROS LOS VÉIS CONTENTOS DENTRO DEL CENTRO Y QUE ADEMÁS ¿CÓMO INFLUYE EN ELLOS EL VER QUE SUS PAPAS Y SUS MAMAS ESTÁN TRABAJANDO EN EL CENTRO? ¿CÓMO PENSÁIS QUE INFLUYE? ¿CÓMO INFLUYE, NO? EN EL COMPORTAMIENTO DE VUESTROS HIJOS

MUJER 1 CEIP MOSAICO: voy a empezar yo

MUJER: Venga

MUJER 1 CEIP MOSAICO: En mi caso les encanta

MUY CORTITO, PARA QUE LES DE TIEMPO

MUJER 1 CEIP MOSAICO: en mi caso les encanta, les encanta que vaya. Muchas veces Elvira me dice, porque en el grupo de mi hija pequeña hay más padres que van que en el de la mayor “¿no vas a ir?”, digo “mira, cómo fui la semana pasada, hace 15 días he esperado, si todos contestan y hay número suficiente no voy Elvira, porque hay otros papas que quieren ir” y siempre quiere mi hija que yo vaya, pero siempre espero, si no se llena el cupo porque esa semana hay un padre o hay padres que le falta gente le digo “si necesitas a otra persona cuenta conmigo” y ya está, pero es que les encanta. Luego siempre me dicen “no te vayas, no te vayas, no te vayas”, pero perfecto, les gusta mucho y van muy contentas las 2 y a las 2 les encanta que vaya

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Sí, pues mis niños [1:32:50 NO SE ENTIENDE] [RISAS]

MUJER 1 CEIP MOSAICO: A mí me satisface mucho y he estado en grupos que no son de mi clase, digo de mi casa, y me sigue encantando. Ya, pero

VENGA, SIGUIENTE TÚ

MUJER:¿yo?

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: que los míos les gusta mucho que vaya a verlos, lo ven como que, ellos saben diferenciar entre un profe y yo, pero sí que ven que hago como de profe ese día y lo ven, les gusta, les gusta mucho. De hecho, incluso tú, la profesora incluso te dice que a lo mejor, el pequeño sobre todo, te dice que cuando van sus padres se portan de forma diferente, les gusta hacer las cosas, que vean que las hacen y demás, es como un poquito ejemplarizante, digamos y, no sé, la verdad es que les gusta

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: A mis hijos les encanta, el día que no voy, porque tengo algo, porque tengo a mi madre, la pobre ha fallecido con cáncer y he estado un año que no he ido y “mama, tú este año volverás, porque ya como la abuela no está”

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si está desde la guarde

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Si flato algún día, bueno, si falto algún día, no veas cómo se ponen “mama, por favor, que te va a poner falta la seño” “qué falta me va a poner niña, ni que yo ganara aquí un sueldo”. No pueden concebir que yo no vaya a grupos interactivos, les encanta, a mis hijos y a toda la clase. Yo llego a infantil y se han levantado todos a abrazarme, “la seño, la seño” y bueno, estoy con ellos desde infantil y están en 6º, entonces, tengo un vínculo especial, la verdad

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Yo, a mí me pasa también que estoy en el cole, el otro día estuve con los churros y el chocolate y mi hijo, eso se ve en la cara que le encanta

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: hombre

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: y ahora todos los amigos, la mama de Lucas, porque yo empiezo a decirlo, porque yo con mi hijo estoy “¿sabéis quién es ironman? ¿qué hace ironman? Porque Lucas es, porque en verdad Lucas es ironman” mi hijo se siente así de estar con los niños, entonces, claro

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Le da mucho

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Cuando me ve “hola mama de Lucas” y mi hijo, eso

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: pues verás tú si vas todas las semanas, te cogen una cosa

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Lo que pasa es que eso, que la seño no está mucho por eso

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es más bien cerrada, eso depende de ella y también no es por

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: En infantil y en infantil no puedes tú, digamos, decir, me gustaría preparar algo para la clase, igual que, leer un cuento o hacer otra cosa

MUJER 2 CEIP LAS ÁGUILAS: Nunca lo hemos propuesto tampoco

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: nunca

HOMBRE CEIP ADRIANO DEL VALLE: A lo mejor si lo propone

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Pues mira, si yo

MUJER 1 CEIP LAS ÁGUILAS: Es eso, que como no se implica lo que. Si a lo mejor nosotros lo propusiéramos, pues a lo mejor dirían “bueno, pues venga”, pero como no vemos esa implicación en los profesores, en la directora, entonces la verdad es que tú también te desanimas y dices “bueno, pues mira, para lo que haga falta aquí estoy, si me llaman para leer un cuento, un cuento que voy a leer, si me llaman para esto, pero”

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo debería poner aquí al lado solo los fines de semana [SE REFIERE A UNA DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO, A LA FRECUENCIA DEL USO DE TABLETS Y ORDENADORES] porque a mis hijos estas cosas se las doy los fines de semana, pero bueno

LEONOR: NO, PUES SÍ ¿LO PUEDES PONER?

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Leonor, hay unos ordenadores y tablets de los padres nuestro que está en casa

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Es que yo no lo dejo

MUJER 1 CEIP MOSAICO: Ven vídeos musicales o una película o un documental conmigo

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Yo solo el fin de semana

LEONOR: Y LUEGO OTRA COSA ASÍ RAPIDITA SOBRE ESTO, ELLA DICE QUE SÍ QUE AYUDA A SU HIJO CON LA LECTURA, VOSOTROS QUE TENÉIS HIJOS MÁS MAYORES ¿AYUDÁIS CON LOS DEBERES?

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: yo ya no

LEONOR: SUPERVISÁIS

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: Los deberes sí, pero yo ya no puedo ayudar como antes, yo ya en 6º no puedo ayudar como antes porque hay cosas que no las sé. Hay una historia que yo siempre cuento, si me deja 1 minuto lo cuento

LEONOR: SÍ, VAMOS, YO TENGO TODO EL TIEMPO DEL MUNDO, LOS DEMÁS NO SÉ COMO ANDÁIS DE TIEMPO

MUJER CEIP ADRIANO DEL VALLE: el miedo que yo tenía, porque yo, cuando mis niños porque yo a mis niños los tuve por in vitro, entonces yo a los 4 meses me dio un derrame cerebral, eso siempre lo cuento cuando voy a grupo interactivo, que yo hago una charla para que vea que no es importante que tengas estudios para poder ayudar a los niños, porque claro ese es un tabú que también se tiene muchas personas, dicen “yo cómo voy a ayudar a mis hijos si yo no sé leer ni escribir” Entonces, yo siempre lo cuento, que cuando tenían 4 meses me dio un derrame y a mí se me ha olvidado sumar, restar y muchas facetas de mi vida, entonces yo gracias al grupo interactivo he recuperado memoria, he aprendido a sumar, restar y multiplicar y muchísimas cosas, también te digo que he salido llorando de la clase porque me he frustrado porque he dicho “oye, se van a dar cuenta los niños de como estoy” y aunque no se nota físicamente, lo tengo. Entonces, yo animo a toda la gente que quiera ir al grupo interactivo que no hace falta estudios ni ser nadie muy importante porque se puede ayudar simplemente con tener ganas y, con tener ganas y con querer, ¿entiende? Que no hay que ser y yo he hecho teatro y he hecho de todo y empecé en infantil porque pensé que en infantil no hacía falta, lo que tú dices, era recortar o cualquier cosa y ya estoy en 6º y sigo en el grupo

interactivo, quiere decir, que a lo mejor no tengo nivel pero bueno, por lo menos le puedo ayudar en lo que puedo

[OFFLINE SE TERMINA DE REALIZAR LAS ACLARACIONES SOBRE EL CUESTIONARIO, AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA PORQUE HAY PAPAS Y MAMAS QUE SE TENÍAN QUE IR A RECOGER A SUS HIJOS E HIJAS)

ANEXO XIII. TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS DEL CEIP MOSAICO.

GD PROFESORES Y PROFESORAS DE MOSAICO

AGREDECIMIENTOS Y EXPLICACIÓN DEL PROYECTO

Y SI OS PARECE, VAMOS A HACER UNA PRIMERA RONDA COMO DECÍA ANTES LEONOR, PARA CONOCER VUESTROS NOMBRES, SOLAMENTE PARA QUE DESPUÉS CON EL AUDIO A MÍ ME RESULTA FÁCIL IDENTIFICAR LAS VOCES POR LOS NOMBRES CON LOS QUE OS HABÉIS PRESENTADO AHORA Y SI NO OS IMPORTA, ADEMÁS DE DECIR VUESTROS NOMBRES DECIR EL TIEMPO QUE LLEVAIS EN ESTE COLE Y ESO TAMBIÉN NOS DA PISTAS SOBRE EL TIEMPO QUE LLEVÁIS TRABAJANDO CON COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y ¿ARRANCAMOS A PARTIR DE AHÍ? ¿OS PARECE?

M-1 DIRECTORA: Claro

VENGA, PUES... SI TE PARECE ¿EMPIEZAS TÚ?

M-4: Pues sí, me llamo Hortensia, este es mi tercer curso aquí en el cole, yo llevo casi 30 años trabajando en la enseñanza y quería venir a un colegio de comunidad de aprendizaje. Bueno, una experiencia más en mi vida como docente

QUE BIEN, MUCHA S GRACIAS

M-2 SECRETARIA: yo soy M. y llevo pues desde que empezó el colegio, este es mi séptimo curso

M-2 SECRETARIA: Sexto

M-2 SECRETARIA: ¿Sexto?

M-2 SECRETARIA: Séptimo

M-2 SECRETARIA: eso, séptimo, lo he dicho bien entonces, séptimo

M-2 SECRETARIA: sexto

H: séptimo

H: sexto [RISAS]

M-2 SECRETARIA: Séptimo curso

M-2 SECRETARIA: Vinimos en el 11 o 12. Yo llevo 2 promociones, el tercer, el sexto curso

M-2 SECRETARIA: ¿Tú empezaste hace 3 años?

M-2 SECRETARIA: es que hemos hecho tanto ya

[RISAS]

M-2 SECRETARIA: que parecen 7

H: que parecen más

[02:33 CONVERSACIONES SOLAPADAS, NO SE ENTIENDE]

H: Sí, este es el sexto

BUENO, SOIS UN GRUPO MUY INTERESANTE PORQUE YA ESTÁIS DEBATIENDO SOBRE

H: si

[RISAS]

Y TODAVÍA NO HEMOS SACADO TEMA ¿EH?

[RISAS]

ESPERO MUCHO DE ESTE GRUPO

[RISAS]

VAMOS, DESDE EL PRINCIPIO

M-2 SECRETARIA: sí, desde el principio, me vine con los compañeros con esta idea

ESTUPENDO, MUCHAS GRACIAS

M-5: Vale, yo me llamo C., este es mi quinto curso. Yo llegué y ya tenía instalado, instaurado la Comunidad de Aprendizaje

M-3: Mi nombre es L., también llevo aquí desde 2011 y comenzamos desde el principio, desde abajo

GENIAL

M-1 DIRECTORA: yo soy A., también estoy aquí desde el principio, desde el curso 2011-2012, soy la directora del centro y, bueno, esto surgió de una idea de mesa camilla, precisamente [EL GD SE DESARROLLA ALREDEDOR DE UNA MESA CUADRADA QUE TIENE UNA MANTA A MODO DE “MESA CAMILLA” QUE HA SIDO UNO DE LOS SÍMBOLOS DEL COLEGIO PORQUE AL COMIENZO DEL MISMO ERAN POCOS PROFESORES Y PROFESORAS Y REALIZABAN LAS REUNIONES ALREDEDOR DE ESTA MESA, DEPSUÉS CON EL TIEMPO SON DEMASIADO PARA SEGUIR REUNIDOS ENTORNO A ELLA, PERO LA CONSERVAN COMO SÍMBOLO] que queríamos un colegio que funcionara de forma diferente y... pues aquí estamos con esta apuesta firme por continuar con la comunidad de aprendizaje

H-2: Yo me llamo N. y es mi primer año en el colegio

GENIAL, A VER, A VER CÓMO CONTRASTA, QUE BIEN NACHO QUE TE HAYAS UNIDO AL GRUPO

[SONRISAS]

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: y yo me llamo R. y también soy de los pioneros, de los que empezamos por aquí

GENIAL, YO QUERÍA EMPEZAR, PARA QUE, COMO NO CONOZCO LA ZONA SI A VOSOTROS NO OS IMPORTA Y A VOSOTRAS NO OS IMPORTA CARACTERIZAR UN POCO COMO ES, ¿CÓMO SON LAS FAMILIAS DE ESTA ZONA DE SANTIPONCE? TAMBIÉN PARA QUE DE ESA MANERA YO PUEDA DE QUÉ MANERA PREGUNTAROS ACERCA DE LA RELACIÓN DEL RESTO Y LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. ¿QUIÉN SE ANIMA A ARRANCARSE?

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Yo

DESCRIPCIÓN ASÍ GENERAL

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: No ha y zonas en el pueblo, o sea que no hay una zona delimitada y específica por nivel sociocultural ni nada. En general, se reparte por todo el pueblo por igual. Esta es una zona más residencial, en lo que nos toca a nosotros, pero pueden venir niños de todo el pueblo. Y el nivel socioeconómico es medio con respecto a Andalucía, pero medio-bajo con respecto al entorno de la Comarca del Aljarafe y Sevilla capital.

ESO A NIVEL DE INGRESOS, GASTOS, NIVEL DE VIDA DE LAS FAMILIAS, ¿Y EL NIVEL EDUCATIVO DE LAS FAMILIAS? TAMBIÉN SERÍAIS CAPACES DE DESCRIBIR UN POCO SI ESTAMOS HABLANDO DE UNAS FAMILIAS PUES QUE VIENEN YA CON FORMACIÓN O FAMILIAS PUES QUE A LO

MEJOR EN SU TRAYECTORIA LA FORMACIÓN NO FUE TAN RELEVANTE
O

M-1 DIRECTORA: No, en Santiponce, la mayor parte de las familias, en general, no tienen, tienen una escasa formación universitaria. Aquí el fracaso después de salir del instituto es muy breve, la mayor parte de los niños dejan la enseñanza en la ESO, aunque ahora, bueno, se está produciendo una transformación, pero en general la familia con titulación académica, muy poquita, la mayoría tiene la titulación por normativa de la ESO y hay una minoría que no tiene terminada la enseñanza obligatoria

VALE

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: luego, los que tienen mayor nivel curiosamente son la gente que se matriculan de fuera, porque tenemos un sector, todavía minoritario, pero ya importante de persona que vienen de Sevilla y del Aljarafe porque es una comunidad de aprendizaje y esos sí tienen un nivel alto

Y ACEPTÁIS A PERSONAS QUE NO SON, QUE NO CORRESPONDEN CON EL MUNICIPIO, ME REFIERO A NIVEL DE PUNTOS, ¿NO? PORQUE ESTO ES UN COLEGIO PÚBLICO SUPONGO, ¿NO?

M-3: Sí, mientras haya vacantes, no hay problemas, en los cursos si están esas plazas.

M-2 SECRETARIA: Yo creo que lo nuestro es un cole de contrastes. Tenemos familias con un nivel socioeconómico y cultural alto, ¿sabes? interesadas por el proyecto y también tenemos familias que vienen de un entorno bastante deprimido, entonces... tenemos muchos contrastes en todas las aulas, no sé si los compañeros estarán de acuerdo con esta valoración

M-2 SECRETARIA: Sí

Y TODAS LAS FAMILIAS

[VEO QUE LA DIRECTORA QUIERE HABLAR]

PERDONA

M-1 DIRECTORA: No, iba al hilo de lo que tú comentabas ¿no? de si había vacantes o no había vacantes. Nosotros, ahora mismo, solemos tener vacantes porque el proyecto, a pesar de que se informa en los procesos de escolarización de nuestros proyectos, genera mucha incertidumbre a las familias si esto realmente trae éxito educativo, salirse de la educación tradicional asusta y luego también hay una tradición de que el otro centro de la localidad de educación infantil y primaria tiene una larga tradición en el pueblo y eso, a la hora de matricular a los niños, provoca que haya más matriculaciones en el otro centro que en el nuestro. También la oferta educativa

de ese centro bilingüe, no bilingüe hasta ahora nos ha ido perjudicando. Ya este año sí, por fin ofertamos, el curso pasado ofertamos la enseñanza bilingüe y este año también y veremos a ver qué tal, pero hasta ahora la tradición, el miedo a lo desconocido y, un poco eso,... el miedo a que cuando lleguen al instituto nuestros niños que se han formado de una forma o de otra, ¿se podrán adaptar bien? Ese miedo pues provoca que las familias tengan dudas a la hora de matricular aquí a los niños, con lo cual tenemos vacantes. Luego, también, la estructura del edificio, porque hemos heredado un edificio antiguo, con malas instalaciones, pues, eso también, lo visual [RISA] también resulta atractivo o no atractivo para las familias ¿no? y hasta ahora mismo, pues... a la hora de escolarizar nos ha perjudicado. Entonces, solemos tener plazas en lo que es infantil, en primaria ya no porque, en primaria parece que el efecto llamada empieza a venir, pero en los cursos iniciales suele haber plazas vacantes

Y, DE ALGUNA MANERA PENSÁIS QUE LAS FAMILIAS QUE VIENE, TANTO SI ES DE UN NIVEL SOCIOECONÓMICO CULTURAL O DE OTRO, ¿VIENEN SABIENDO QUE SOIS COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

M-2 SECRETARIA: Los que viene de fuera sí, los que vienen de fuera vienen por eso, los que

M-5: Los que vienen de dentro yo creo que también se les informa en la misma guardería y la información que se proyecta desde aquí, desde el colegio, se da la opción, o sea, en los 2 colegios tengan acceso de información sobre el cole, pues yo creo que ellos viene con la idea ya de dónde van

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Hay un plan de acogida, con un trayecto ¿no? porque empiezan en la guardería como dice Carmen y luego continua aquí con el plan de acogida propiamente en el centro. Y ahí se hace un acto de sensibilización, de información, de captación de voluntariado, que es fundamental para este centro, eso se hace a principio de curso.

M-1 DIRECTORA: Ayer, precisamente, tuvimos la reunión de escolarización, donde se invitó a las familias de la guardería, cuyos niños cursan el año que viene educación infantil en 3 años, se ofreció un acto en el que, dónde se informa del proyecto, el plan de actuación del colegio, con respecto a otros proyectos educativos y se les explicó cuáles son las actuaciones educativas de éxito y el papel tan importante que tienen las familias en estos centros, ¿no?Cuál es, qué necesitamos nosotros de las familias en este centro y de cuántas y diversas maneras pueden participar en el centro y ayer tuvo lugar ese acto. Luego ya las familias con esa información que reciben de este centro, contrastan con la que reciben del otro centro y ya, pues, toman la decisión

HAS INICIADO UN TEMA QUE NOS PREOCUPA, QUE NOS INTERESA MUCHO QUE ES EL LA FORMA EN LA QUE SE COMUNICAN, OS COMUNICÁIS CON LA FAMILIA, LOS DIFERENTE CANALES QUE TENÉIS

ABIERTO POR SER COMUNIDAD DE APRENDIZAJE... ADEMÁS DE ESTAS JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS, DURANTE EL DESARROLLO DEL CURSO, ¿DE QUÉ OTRAS MANERAS TENÉIS PARA COMUNICAR CON LAS FAMILIAS?

M-1 DIRECTORA: bueno, tenemos una página web para todo aquel que quiera acceder a ella, tenemos un blog con las noticias de las actuaciones que se van realizando en el cole, en el que también vamos colgando algunos videos, que el compañero Nacho está empezando a editar y, luego también tenemos, a través del Consejo Escolar Municipal se informa al Ayuntamiento también, que es importante que ellos conozcan que estilos educativos tienen en su zona y luego se reciben a lo largo del curso a las familias... yo, en la dirección y Roberto en la jefatura de estudios o Mercedes en la secretaria, se reciben a lo largo del curso familias que vienen por preguntar, porque nos han visto, nos han llamado por teléfono "he buscado en las páginas, en internet, colegios de educación diferente, colegios raros" y aparece tu colegio

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: y bueno, charlamos a través de ellos, nuestros medios de difusión son eso, es a través de, o bien de mensajería que se les manda

M-3: Los grupos de whatsapp

M-1 DIRECTORA: Nosotros le llamamos mochileo, pues mochileo o son los grupos de whatsapp de las familias, a través de cartas, a través del Consejo Escolar Municipal, a través de estas jornadas de puertas abiertas que se publicita, páginas web y blog

M-3: E incluso también como participan en los grupos interactivos también hay mucho contacto con las familias

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Y luego las estructuras

M-5: La asambleas

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: hay una estructura creada para la participación, que nos organizamos a través de comisiones de trabajo según las prioridades, objetivos o sueños de la comunidad y esas comisiones están también informadas y luego coordinadas con la Comisión Gestora, que es dónde van todos los portavoces de las distintas comisiones y luego a parte está la Asamblea general de todos los sectores de la comunidad que hacemos 1 o 2 veces al día, que es donde la gente

M-2 SECRETARIA: Al año

H-2: al año

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: al año

[RISAS]

H-2: al día

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: eso sería imposible

[RISAS]

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: bueno, pues 1 o 2 veces al año donde ahí, ya, la gente pues se evalúa lo que se está haciendo, se proponen nuevos retos, se puede discutir sobre cualquier asunto que se vea que no va bien, en fin, brevemente y siempre desde el punto de vista del diálogo igualitario pues aquí, es que esa es la palabra clave, si no hacemos comunicación dialógica no hay participación de las familias, si nosotros nos ponemos distantes y no creamos esa estructura de participación y luego no lo aplicamos en nuestra, no nos lo creemos nosotros personalmente, ellos lo captan y no participan. Sin embargo, si captan confianza, que ellos son protagonistas del proceso que, educadamente, respetuosamente con argumentos son tenidos en cuenta, pues entonces ellos sí participan, ese es el éxito si se hace bien

Y ESTAS COMISIONES, DICES DE LA COMUNIDAD, ESTÁN INCLUIDAS LAS FAMILIAS TAMBIÉN ¿NO?

M-2 SECRETARIA: Sí

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: claro, sin mixtas

ENTRE FAMILIAS ¿Y QUIÉN MÁS?

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: entre familias, profesorado y algo de alumnado, no todo el que quisiéramos, pero los grandes participan más

M-2 SECRETARIA: Sí, incluso que no están aquí en el centro, que están en el instituto

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Antiguos alumnos

M-3: Antiguos alumnos

¿SIGUEN PARTICIPANDO?

M-3: sí

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: hum

Y... BUEN, ASÍ DESCRITO... ESTO PARECE DIVERTILANDIA, O SEA, UNA COSA COMO QUE FUNCIONA MUY BIEN, COMO QUE HAY MUCHA... ENTONCES, YO QUIERO PREGUNTAR SI ESTA ESTRUCTURA TAN BIEN

PLANTEADA Y TAN COHERENTE ASÍ A LA HORA DE OIRLA, SI LUEGO TIENE SU CORRESPONDENCIA CON LA PRÁCTICA CON ESA PARTICIPACIÓN REAL DE LAS FAMILIAS

M-1 DIRECTORA: Bueno, yo, permíteme que te corrija divertilandia no es un adjetivo que me haya gustado mucho

BIEN

[RISAS]

ESTÁIS MUY ROBOTS

[RISAS]

M-5: Me voy a relajar

M-1 DIRECTORA: No me ha gustado eso de divertilandia, primero porque la participación de las familias no es nada fácil y no es nada divertido llevar una estructura participativa como esta y democrática como esta, sería más fácil

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: De forma jerarquizada

M-1 DIRECTORA: De forma jerarquizada. Fomentar la participación a las familias es muy difícil porque no tienen cultura de participación, porque está acostumbrado a la escuela dónde dejan al niño en la puerta y ya no entro y no participo a no ser que me llame el tutor o la tutora. Entonces, hacer que entren para dentro es un trabajo de captación complejo y todo lo hemos sabido que hemos tenido que salir a la puerta "que necesito voluntarios para los grupos interactivos, oye participa". En las comisiones mixtas hemos hecho meriendas para captar a la gente, para explicar lo que hacemos. Hemos tenido que hacer un gran esfuerzo, pero no solo el esfuerzo para atraer a la familia, sino también un esfuerzo de estudio, de trabajo de transformación nuestra de cómo se estructura toda esa organización más horizontal de la escuela y no es sencillo, porque a la hora de encajarlo en nuestros planing de trabajo es muy complejo porque aparte nosotros nos regimos como un centro ordinario, la administración nos exige lo mismo que a los demás, con lo cual tenemos nuestros propios claustros, nuestros propios Consejos escolares y luego la estructura de participación de la familia que creemos que es importante. Nuestro Consejo Escolar va más allá, va una comisión gestora donde no solo están los padres elegidos por voto, sino que van también aquellos representantes de las comisiones mixtas. Que los padres tomen las riendas de una comisión mixta es muy complejo, porque les da vergüenza, se creen que no están preparados, eh... tienen miedo a la hora de tomar decisiones porque piensa que a lo mejor ellos no están autorizados. Entonces, educar en esa, en ese diálogo igualitario que decía Roberto, dónde tú opinión vale lo mismo que la mía, que o tienes bien argumentada, es muy complejo y nosotros no solo

estamos cambiando esta estructura de participación sino que además estamos transformando la sociedad, el entorno que tenemos aquí y a nuestros propios maestros que están en ese proceso de transformación no y de autoformación en la escuela para cómo hacer y dinamizar la participación en la escuela de las familias aquí, pero que se sientan escuchados con voz y voto y además con argumentaciones de validez y además en nosotros mismos, en nuestros foros, que todos los maestros y maestras se sientan cómodos, a la hora de expresar sus opiniones, se sientan escuchados y que tengan esos argumentos de validez. Pues igual eso es para nosotros muy complejo y entonces de divertilandia y no lo diría yo diría quebrantamientos

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: o estrujamientos y, además, un gasto de energía importante

MUJER: sí

M-1 DIRECTORA: porque no es fácil romper esa inercia y esa cultura de no participación de las familias, esa inercia o cultura de maestro jerarquizado, todo eso es muy complejo. Entonces, todo el que está aquí está haciendo un gran esfuerzo por romper toda esa estructura y que esa estructura salga fuera. Entonces, es muy bonito y muy valioso que las familias participen, pero el esfuerzo que hay para romper esa cultura de “no participo y vivo en democracia pero no practico la democracia” es muy, muy, muy complejo y realmente a nosotros muchas veces nos desvela, nos desvela, porque a veces no son entendidos por las familias, donde paso de no participar a quiero llevar la voz cantante y meterme en tu ordenador

HOMBRE: [SONRIE]

M-1 DIRECTORA: al maestro que eso, yo participo, pero aquí el que manda soy yo. Que no es que el que yo mande sea yo, sino que tengo que escuchar, hacer asambleas, organizar, escuchar a los padres, escuchar los argumentos y enseñar a mis alumnos además a trabajar la argumentación, que es un trabajo muy complejo. Entonces... quería rebatirte lo de la palabra de divertilandia porque de divertido es

M-2 SECRETARIA: Le ha llegado al alma

M-1 DIRECTORA: me ha llegado al alma

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: es ilusionante, es un reto es transformar

M-4: Es transformación

M-1 DIRECTORA: las dificultades

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: En oportunidad

M-1 DIRECTORA: En oportunidades, pero muy difícil de trabajar

M-5: Muy duro

M-1 DIRECTORA: Realmente hay veces que dices “¿tanto esfuerzo merece... la pena? Y yo, a pesar de los años que llevo aquí y del tiempo sigo pensando “sí, merece la pena, merece la pena aunque a veces tengo chascos, merece la pena aunque no participan todos” merece la pena porque veo que dónde está calando, se está transformando y yo he sido la primera en transformarme y de eso me congratulo

M-4: Sí, yo lo que veo es que yo llevo este es mi tercer curso y estamos en un proceso de transformación y claro, **yo que soy mayor, eso me quema a mí un poco** porque “por dios!” yo misma me tengo que cambiar día a día y me doy cuenta. Pero claro, también las incongruencias de lo de fuera, de lo de dentro, que entra, entonces, muchas cosas que te terminan quemando. Yo termino quemándome y digo “pero yo, ¿qué estoy haciendo?”. Porque claro, los mismos grupos de whatsapp de las madres... hum, los corrillos de puerta, que eso, es un colegio tradicional estamos a la orden del día ¿no? pues lo tenemos aquí porque no hay de verdad un... eso, la cultura democrática de decir “oye, pero si a las madres y los padres si ha pasado esto, hablarlo ¿no?, claramente ¿no?”. Entonces, yo veo muchas, pues muchas incongruencias. Sí, todavía, pero por eso mismo, porque es un colegio que está en proceso de transformación

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Yo pienso que... el esfuerzo es grande, pero hay otra palabra que lo puede definir, gratificante... en el sentido de que las transformaciones no son como las quisiéramos todos, pero si... si tú lo ves en la evolución es muy positivo. Claro, quisiéramos más, pero llevamos 5 cursos y este es el sexto, tampoco llevamos tanto la cultura y la inercia no democrática cuesta mucho romperla, pero aquí se ha conseguido mucho. Si tú compara de cómo estábamos al, en el primer año a como está ahora, ha cambiado mucho. Un ejemplo, hoy mismo, tenemos muchos ejemplos, pero ahora ha llegado la portavoz de la comisión de puertas abiertas, me llama, estoy hablando y dice “mira, te comento Roberto”, yo como jefe de estudio, “mira, que vamos a, hemos pensado cambiar la fecha y tal”, toman decisiones que luego son acordadas por todo el mundo, pero una de ellas era preciosa porque querían hacer una serie de trabajos relacionados con la solidaridad para ese día, que afectan al curriculum del centro... pero, es que el maestro que estaba al lado y yo nos hemos quedado embobados. **Ha hecho una disertación de qué cosas podíamos trabajar con una mentalidad de comunidad de aprendizaje y ella lo tiene asumido, ella es una más, para mí eso vale mucho ¿eh?, quisiéramos que todo el mundo fuera igual, pero hoy en día no hemos llegado a esa utopía**, pero es verdad que cada vez se va ganando terreno y

que la gente va entendiendo esto mejor. También tenemos las tutorías de clase, que les explicamos también estos sistemas, el sistema de convivencia, el modelo, le explicamos muchas cosas, vamos teniendo cada vez mayor comunicación. **Y si tú ahora miras y lo comparas con cualquier otro centro ves la gran diferencia... y lo dicen las propias familias “cuando yo entro en un colegio tengo que pedir hasta perdón por entrar y no, y me echan del colegio, yo no tengo comunicación” y aquí es al revés, la gente entra y se encuentra en familia,** pueden hablar educadamente con toda la confianza del mundo... hay 130 voluntarios y voluntarias ¿eh? que eso no, es difícil conseguirlo, pero están ahí, que participan por la mañana o por la tarde y de la población escolar que tenemos, 130 personas que puedan participar, eso lo quisiera más de un colegio. Tenemos que valorar lo positivo

M-3: yo creo, yo desde que empezamos hasta ahora, desde que empezamos a formarnos antes de estar en el centro, empezamos con formación, eh, para mí ha supuesto un proceso, pero un proceso continuo, un proceso continuo por dificultades y... sensaciones gratificantes, pero que no es algo que no se mueva, no sé si me, quiero explicarme. Que siempre vamos transformando, siempre vamos cambiando, **yo personalmente como docente y como persona siempre estoy reajustando y la inercia que a lo mejor podía yo tener en otros centros en los que he estado con mi trabajo, era una inercia, terminaba un curso yo tenía mis alumnos, tenía... aquí no existe, porque sí que es verdad que siempre encontramos más dificultades porque está todo mucho más abierto,** hay mucho más trabajo y vamos aprendiendo de las dificultades. El tema de las comisiones mixtas, ha habido comisiones que no han funcionado, entonces se ha vuelto a pensar, se ha repensado y se ha “bueno, pues vamos a hacer esto, a ver si funciona, ah, pues funciona así, ¿sí no?, pues vamos a” siempre vamos, no sé, es como una maquinaria que siempre está en movimiento, a veces vamos más rápido, a veces vamos más lento, pero siempre vamos en movimiento con nuestros pasos para atrás y nuestros pasos para delante

M-2 SECRETARIA: Y que no hay nada igual, eso que va todo cambiado

M-3: Eso que cambiando continuamente

M-4: Que si nos equivocamos lo reformamos

M-3: Eso es

M-4: Que es lo que nos pasó con la norma, que nos organizamos entre todos y eso estuvo muy interesante

M-2 SECRETARIA: Que siempre hay un ¿no? porque nos lo exigen el propio sistema del centro ¿sabes? estar siempre en continuo movimiento

M-5: **Hay cierta incertidumbre, nunca sabes, no llevas exactamente, no tienes los pasos**, te vas enriqueciendo, pero no tienes el todo

M-4: Sí, que no está hecho

M-5: que no está hecho

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: **Claro, es que esto es todo un descubrimiento, porque las bases científicas están ahí, nosotros partimos de bases científicas, pero cada vez el ponerlo en la práctica, eso es un mundo, pero también es apasionante, en el sentido de que luego lo contrastas y te das cuenta de que tienen razón.** Cuando los científicos o los mejores especialistas relacionados con la educación han acordado ciertas cosas a nivel internacional, luego tú lo llevas a la práctica y te das cuenta que funciona, si lo haces bien claro, si lo haces mal no te puedes dar cuenta, **y eso es lo que estamos continuamente evaluando, por eso tenemos un grupo de formación en el centro, que nos reunimos 2 veces al mes, que vamos trabajando sobre la teoría, que son los fundamentos científicos y la práctica en el aula y vamos contrastándola.** Y así hemos ido poquito a poco ir sumando, ir acumulando situaciones de éxito, que es lo que define a una comunidad de aprendizaje.

DE MANERA GENERAL, EN DIFERENTES ARGUMENTOS HABÉIS MENCIONADO QUE HAY ASPECTOS DE ÉXITO, ¿LOS PODRÍAIS NOMBRAR? O ICNLUSO ¿EXPLICA UN POCO SI OS APETECE? BREVEMENTE

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: ¿todos?, bueno, que cada uno explique uno ¿no?

[RISAS]

SI TENEIS SUFICIENTE CÓMO PARA QUE CADA UNO EXPLIQUE UNO ESTUPENDO

M-1 DIRECTORA: pues sí

SIN REPETIROS

M-3: tenemos, bueno, **grupos interactivos**, que digamos que es el que más se suele utilizar. Los grupos interactivos lo que hacemos es que se agrupa a los niños, de forma heterogénea... tenemos distintas actividades y todos pasan por las mismas actividades. Los voluntarios van, vamos, los voluntarios son las familias, cada familia o cada miembro de la familia viene a un grupo interactivo, se sienta con cada uno de los niños, se hacen actividades de manera que sea comunicativas, que ellos puedan comunicarse, o sea, entre ellos decidan cuál es la opción correcta o qué es lo que deben, discuten digamos, la

M-2 SECRETARIA: Sí, la tarea que tienen que realizar

M-3: la tarea y la función de la familia es prácticamente moderadora, intentar que los niños interactúen entre ellos, participen, no dejar que uno lleve la voz cantante, sino que entre todos lleguen al final pero participando todos. No sé, rectificarme vosotros también si veis que me falta algo

M-1 DIRECTORA: No, lo has explicado bien

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: no, bien, en esencia

[RIAS]

M-5: No, es que además es que son, que en los grupos interactivos están aprendiendo muchísimo porque aparte, en 1 tiempo, están haciendo una actividad, además que es intensa y que están con todos los sentido y porque saben que termina el tiempo y tienen que cambiar a otra actividad y cuando ya han terminado el tiempo completo tienen que haber más o menos terminado todas las actividades. Y aquí aprovecho para incluir lo que me pasó con el curso de Roberto la primera vez que yo entré en el cole. Yo tenía un quinto, el nivel de inglés, pues bueno, es medianamente. **La cuestión es que en ese grupo yo no avanzaba, yo no veía avance, me costaba mucho trabajo avanzar y con los grupos interactivos sí que se motivaban mucho. Llegó un momento en el que me di cuenta de que en el grupo interactivo hacíamos 3 actividades, cosa que yo era incapaz de hacer 2 en una mañana**, o sea, en la hora que tenía. En tiempo interactivo trabajando en 3 actividades **de forma super rápida, super motivado...** no sé, es como una actividad diferente, que a ellos les llama tanto la atención y para mí ha sido muy gratificante

M-1 DIRECTORA: **resumiendo des que los grupo interactivos los niños interactúan entre los iguales para conseguir la resolución de un conflicto, tienen que hacerlo en un determinado tiempo, favorecemos la atención sostenida entre ellos y, como luego se producen cambios, luego cambian a otras actividad, ese tiempo de cambio de un grupo a otro les permite despejar la mente y poder concentrarse en otra actividad**, con lo cual estamos potenciando el aprendizaje de atención sostenida como el tiempo de dedicación a cualquier ámbito que estemos trabajando en los grupos interactivos ¿no?

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Y lo de **dialógico** que no se nos olvide, porque es lo que está explicando Carmen perfectamente era eso, cómo había una comunicación horizontal, igualitaria, dónde tienen que argumental, con lo cual se aprende ya desde pequeñito una competencia, a hablar con argumentos y no con imposiciones, eso es muy importante

M-4: Tienen que consensuar al final el resultado, es decir, estamos de acuerdo y han estado argumentando, por lo menos en mi grupo es así y es como aprenden, aunque caigan en errores

M-2 SECRETARIA: Sí, y no es fácil, verás, yo como especialista y no tutora, yo no suelo preparar actividades, pero es muy complejo preparar una tarea, que, que, bueno, que permita la dinámica, que permita que entre todos lleguen a la solución de la tarea, que esa tarea se fomente el diálogo igualitario. **También hemos tenido que cambiar o dar formación acerca de cuál es el papel del voluntario, nosotros como docentes también nos hemos transformado, porque no vamos dirigiendo al alumno hacía la resolución, sino que fermentamos el diálogo entre ellos. Entonces, tuvimos la formación para la familia, la formación para nosotros como docente**, de cómo hacer esto, porque también veíamos que nosotros lo estábamos haciendo mal, nosotros nos estábamos equivocando. Hay que dar una vuelta de tuerca más y hay que ver cómo solucionamos este problema, bueno, vamos a intentar dar formación. Y no es fácil esas tareas que preparan ellos son complicadas. Luego hacen una reevaluación con los voluntarios y con los niños porque hay tareas que no sirven, una vez que se ha hecho “no, esta no nos sirve porque es demasiado directiva y no fomentamos lo que queremos fomentar”

[30.15 CONVERSACIONES ENTRE VARIOS PARTICIPANTE DEMASIADO BAJO DE TONO COMO PARA ENTENDER QUÉ DICEN]

[RISAS]

A VER CÓMO TRANSCRIBO ESO

[RISAS]

H-2: [30:35 PARECE QUE DICE, QUE ES RBT]

[RISAS]

M-2 SECRETARIA: chivato

ESTÁBAMOS PLANTEANDO O OS HABÍA PLANTEADO VARIAS OPCIONES, ESTÁN LOS GRUPOS INTERACTIVOS, ¿OS APATECE COMPARTIR ALGUNA OTRA TAMBIÉN QUE HAYÁIS HECHO? TAMBIÉN LA FORMACIÓN CON VOLUNTARIOS, QUE TAMBIÉN LO MENCIONABAS TÚ

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Tertulia, ¿vamos a la tertulia?

MUJER: la tertulia

ROBERTO: En las **tertulias dialógicas literarias**, consisten en consensuar o acordar la elección de un libro que sea universalmente contundente, que sea bueno, preferentemente clásico, pero si no, bueno, el original si son mayores,

sino una adaptación, una buena adaptación y a partir de ahí se acuerda la lectura de un capítulo, o si son muy chiquititos la elección de un párrafo, una página o lo que cada uno de los niveles de y lo que hacen es que, partiendo otra vez del punto de vista del diálogo igualitario, de la comunicación dialógica, alrededor todo, estamos todos dispuestos en un círculo o un óvalo, todos alrededor, se van comentando cosas que traen ya preparadas de esa lectura de ese capítulo. Entonces ellos tienen ya preparadito qué intervenciones van a hacer, qué cosas entienden, qué les gusta, que no entienden, pues todo eso. Entonces, al unir todas las opiniones de todas las personas que están en la tertulia, aprenden entre todos. Eso está ya más que demostrado científicamente, que se aprende mucho más así, con esas interacciones. Y aprenden cosas del curriculum y por supuesto del área de lengua, dónde trabajan todos los criterios de evaluación, porque tienen que prepararse antes las cosas, tienen que leer, tienen que exponer, tienen que escuchar, en fin, tienen que dialogar, o sea, si tú repasas todo el curriculum de primaria o de infantil y te das cuenta perfectamente que se trabaja el noventa y tantos por ciento del curriculum en una tertulia, en una sesión. Con lo cual eso hace que los niños avancen muchísimo.

M-1 DIRECTORA: Bueno y muy importante que en la tertulia literaria como lo que expresan son opiniones, no son dudas, cualquiera puede, **todos los niños participan, todos los niños y las niñas, porque no tienen miedo a equivocarse**, a “esta pregunta no lo sé”, entonces, como es su opinión y su opinión es escuchada y es válida, está bien argumentada, incluso los niños y las niñas que son más tímidos, terminan rompiendo esa timidez y entrando en esa dinámica ¿no? y eso también fomenta eso... el que el grupo se consolide ¿no? como grupo y participan todos los niños porque pierden el miedo a dar una respuesta incorrecta ¿no? porque no existen esas respuestas incorrectas

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Sí, mejora la convivencia y otra cosa, verás, lo vamos sumando entre todos y lo diremos al final, el, el tema... de la ... a ver, lo que es la empatía, ya he hablado que uno se pone en el lugar del otro, del respeto a todas las opiniones, pero luego sobre todo también al final el fomento de la lectura, porque estamos equivocados en la línea de que muchas veces obligamos a los niños a hacer análisis de textos, el “leer esto” lo imponemos, sin embargo esto como es acordado, todos los niños y las niñas participan... y de gusto y además se nota que se incrementa el gusto por la lectura

SÉ QUE TODAS LAS METODOLOGÍAS QUE ESTÁIS PLANTEANDO SON MUY DIFERENTE A LO QUE SE HACE EN UN COLEGIO CONVENCIONAL, PERO QUIZÁS, PARA MÍ LA MÁS, LA QUE MÁS IMPACTA ES EL ACCESO DE LOS PADRES, DE LOS VOLUNTARIOS QUE SON PAPAS Y MAMAS A LAS CLASES ¿QUÉ IMPACTO CREÉIS VOSOTROS Y VOOSTRAS QUE TIENE EN LOS MENORES QUE SUS PADRES Y SUS MADRES VENGAN AL COLE A TRABAJAR CON ELLOS?

H-2: eh... voluntariamente [RISAS PORQUE HA EMPEZADO A HABLAR PORQUE TODO EL MUNDO LE HEMOS MIRADO PARA INVITARLO A HABLAR] hombre, yo por mi experiencia, yo ya **había metidos a padres y madres en colegios** que no eran comunidad de aprendizaje, así como terrorista [BROMEA]. Entonces, al llegar para mí, aunque sea el primer año, tampoco es una novedad lo de meter a las familias y, claro, afecta siempre positivamente. **Los que... yo por lo menos he observado que niños que se comportan muy diferentes en casa y en el colegio, tanto mejor en un lado y peor en otro o lo que sea, como que se iguala**, eso y yo creo que eso siempre es sano, que un niño sea más igual en los dos lados, sino alguien te está mintiendo un poco ¿no? Entonces, por ejemplo, el caso de conductas muy disruptivas y tal, en cuanto la familia ha entrado todos nos damos cuenta más fácil del mapa de lo que pasa y es más fácil ayudar a mejorar también. También, no sé, yo creo que todos los problemas son muchos más fáciles de arreglar porque los vemos a la vez. También las opiniones de la familia sobre el colegio, yo he visto a muchas familias desmontando su opinión del, cayendo en los mitos de lo que es ser un profesor, de lo que es ser maestro, de lo fácil que es. Una vez que entran, cambian la actitud al segundo día, se dan cuenta de que no es tan fácil

VARIAS: sí, sí

H-2: y cuando se ven ellos y ellas en el lugar de, con 4 ¿no? que es lo que tiene un grupo de los grupos interactivos por ejemplo ¿no? **Se ven con 4 y que no lo pueden manejar, entonces empiezan a valorar un poquito más** y empiezan a ver el comportamiento, como que de alguna manera esa apertura a mí me parece que es muy necesaria. Y apertura, de eso, en esas condiciones, que vienen no solo a hacer lo que yo te digo sino a aportar todo lo que puedas, o sea, ya es una vía de entrada. Yo no he tenido ninguna experiencia negativa nunca, ni este o ni haciéndolo como terrorista

[RISAS]

Y VOSOTRAS ¿TAMBIÉN INTRODUCIS? ¿TODO EL COLEGIO DE MANERA TRANSVERSAL INTRODUCE EN LAS AULAS A VOLUNTARIOS? Y ¿PODRÍAIS DECIR INCLUSO QUE ESTO MEJORA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNO O NO INFIERE?

M-1 DIRECTORA: Mejora el nivel académico de las familias

[RISAS]

QUE TAMBIÉN ES IMPORTANTE

M-1 DIRECTORA: que también es importante, también es importante

M-4: Sí, se preparan cosas

M-1 DIRECTORA: se van preparando cosas, aunque ellos no tienen que hacer el papel de maestros, pero, claro

M-4: Tienen que saberlo

M-1 DIRECTORA: quieren saberlo de antelación, las soluciones, van leyendo, estudiando, incluso madres que no sabían inglés y han estado en el grupo interactivo de inglés pues han empezado a estudiar un poquito de inglés, se han interesado, entonces, eso mejora mucho el nivel de las familias que viene. **Luego también aprenden a trabajar en casa con sus hijos, a no darle todo hecho**, incluso hay veces, más de una vez, es la letra de la mama en alguna tarea, pues ya no, ya saben cómo trabajar con los niños, las madres que vienen o los padres que son voluntarios al colegio, cómo trabajar con esos niños después en casa ¿no?, no dárselo todo hecho, sino hacerles reflexionar, hacerles pensar, que sean ellos quienes lo escriban, eso es importante para los niños. **Es que en sí la actuación mejora la calidad. Y luego, ver a la familia pues ellos se sienten como arrojados, “mi padre y mi madre se preocupan porque yo aprenda”**

M-4: sí

M-3: Es importante

M-1 DIRECTORA: y esa actividad también para ellos, se sienten muy orgullosos de que su padres y su madre vengan tanto a su grupo interactivo como a otros grupos interactivos

H-2: y ayuda a la congruencia, o sea, yo creo que sí, que mejora el rendimiento académico, pero también porque da congruencia. Muchas veces en el centro trabajamos de una manera, en comunidad de aprendizaje especialmente se trata de incidir en cómo son las cosas en la familia, pero lo normal es que sean totalmente distintas. Entonces, **cuanto más entran más congruencia empieza a ver** ¿no? Los padres y las madres saben cómo hacemos las cosas y ellos, que no tienen porque saber cómo hacemos las tareas ni nada, ya lo saben y pueden ayudar mejor, que muchas veces queriendo ayudar lo que hacen es deshacer mucho de lo hecho aquí. Yo creo que cuanto más pisen el terreno y demás, más pueden ayudar desde casa, aparte de todo lo que han dicho

O SEA, QUE DE ALGUNA MANERA

H-2: o sea, que mejora

FAVORECE QUE LUEGO EN CASA LA RELACIÓN ENTRE, A NIVEL DE AYUDA ACADÉMICA, NO HABLAMOS DE RELACIÓN EN AMPLIO TÉRMINO, PERO ESA AYUDA AL ALUMNO, ENTRE HIJOS Y PAPAS EN LAS TAREAS EN CASA SE MEJORA ¿NO?

H-2: claro, de repente

SE LLEVAN ESTO DE AQUÍ

H-2: ellos están ahí

M-5: lo captan lo que se trabaja. En relación a lo que dicen ellos, por repetir lo mismo. A mí, vamos se me dio el caso, lógicamente en inglés, que venían madres que me decía “que yo no sé cómo ayudar a mi hijo o hija en las tareas porque no sé inglés” “bueno, vente, no es necesario que sepas para entrar en grupos interactivos, yo te ayudo, yo” y se llevaban la tarea, se preparaban y venían, o sea, **iban contentos porque por fin sabían cómo ayudar a sus hijos. Yo creo que es muy positivo** la incorporación de los padres en este tipo de tareas les ayuda, bueno, a nosotros por supuesto y a ellos les ayuda muchísimo

UNA FRASE QUE ALGUNAS VECES NOS TRASLADAN PROFESIONALES DE VUESTRO SECTOR CUANDO ORGANIZAN ENCUENTROS O ALGUNA ACTIVIDAD CON LAS FAMILIAS ES QUE NORMALMENTE ACUDEN Y PARTICIPAN LAS FAMILIAS A LAS QUE MENOS FALTA LES HACE Y A LOS QUE MÁS FALTA LE HACE NO SUELEN APARECER, ¿ESTO LE PASA TAMBIÉN A COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

H-2: [SONRÍE]

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: No hay un estudio hecho pero yo creo que no

M-2 SECRETARIA: no

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: en el sentido, verás, esto es una opinión personal

SÍ, SÍ, ESTAMOS EN ESA CLAVE

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: no hemos hecho un estudio al respecto, pero está claro que, de entrada, si hay mayores posibilidades de participación habrá mayor heterogeneidad. Y luego, si partimos del diálogo igualitario, y por lo que antes decía que las familias cuando llegan aquí no se sienten extrañas y hay una creación de sentido, que es lo que ha dicho mi compañero hace poco, que haya congruencia, hay un sentido para que las cosas que están haciendo. Las familias ven de manera natural el participar, con lo cual, gente con culturas distintas o niveles sociales distintos no se ven ellos excluidos del proceso, se le invita a todo el mundo, todo el mundo tiene las puertas abiertas para participar y se le anima a participar. De hecho hemos tenido algún problema con alguna, con alguna familia subsahariana que por cuestiones de idiomas no han podido participar, intentamos contactar con ellos para que ellos a través de la hija o del hijo que hagan de intermediarios para que ellos participen lo máximo posible con el centro. Es difícil, pero lo que es la... preparación del colegio para coger

a este tipo, a todo tipo de personas está hecho. Luego, 100%, eso es como todo, 100% es difícil de conseguir porque, pero más que un colegio normal sí, eso es indudable

M-2 SECRETARIA: **Yo diría que somos también un poco herramientas**, como el caso que decía Roberto... hum, bueno, nosotros como colegio queríamos esa participación de la familia por, bueno, porque veíamos que lo necesita ¿no? los niños que teníamos nosotros aquí escolarizados, tirar un poco de esos padres ¿no? Pero también desde el ayuntamiento, desde los Servicios Sociales del ayuntamiento, digamos que se nos hizo un poco la petición ¿sabes? “tirad de esa familia vosotros que tenéis... este mecanismo de funcionamiento, a ver si podéis tirar de la familia y así engancharlo a lo que es la dinámica local” ¿no? de lo que es la sociedad a lo que es la comunidad ¿no? local, no solo de aquí del centro. Entonces, digamos que somos un poco herramientas también para esas personas que tienen también, por el idioma o por circunstancias personales, dificultades para acceder y poder acceder ¿no? le damos más vías

YO INSISTO POR

M-2 SECRETARIA: es difícil

SI, NO, SIN PLANTEAR LA DIFICULTAD O NO, QUE AHORA PODRÍAMOS PASAR, PERO ¿NO TENÉS LA SENSACIÓN DE VER SIEMPRE LAS MISMAS CARAS?

M-4: yo sí..., pero yo porque no tengo más voluntarios en mi clase, vamos y

H-2: Sí, también en según qué actividad se da eso más que en otras, o sea, ese fenómeno es innegable... que sigue pasando, es verdad que según en qué actividades. Por ejemplo, los grupos interactivos que es 1 vez a la semana, que es tan cotidiano que sí permite que la que no suele venir, **forma parte de esos que más lo necesitan que no viene, es verdad que no es la que va a estar presente todos los días, pero sí cubre el hueco 1 vez en el curso, porque es algo como tan cotidiano, que sí que es verdad que si normalmente tienen que venir 6 y se turnan 9. Pero, a mí ya me ha pasado que cuando “oye, que esta vez estamos solo 5” y ahora viene esa madre que ni ha venido a tutoría ¿no? y de repente aprovecha esa oportunidad**, como que se generan oportunidades para que eso se rompa ¿no? Cuando hicimos las jornadas de puertas abiertas ¿no?... del... noviembre

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: El plan, la acogida de nuevos miembros

H-2: estoy a punto de desconectar ya [BROMA] sí, la acogida de nuevos miembros y tal, hay también hubo muchas caras nuevas

M-4: Sí, pero duran poco. Yo tengo como la novedad, y a las 2 semanas están “huy, sí, sí, pero otra vez” por lo menos a mí me ha pasado

H-2: Sí, pero estoy de acuerdo con Roberto en que se generan esas oportunidades a las que se pueden ir agarrando ¿no?, que cuando hay 1 fiesta de fin de curso a final de año, que es cuando pueden ir

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: claro. Pero bueno, lo vemos desde la perspectiva subjetiva. Yo, aquí la pregunta creo que es a nivel de todo el colegio

M-4: A bueno

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Porque a ti en tu clase, te vienen, claro

M-4: Los mismos de siempre

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: Pero claro, luego hay gente que va a lo mejor por la tarde porque no puede ir por la mañana. También es cierto que a esa gente, si lo ponemos al revés, en otro planteamiento, hay gente que no lo necesita tanto, que yo lo cuestiono, pero eso de que no lo necesitan tanto a lo mejor es porque tienen trabajo, está todo muy bien y no aparecen por aquí, porque tienen trabajo, o sea que hay. **También es una oportunidad el que no tengan trabajo, esas familias, pues aquí tienen un sitio donde se les escucha, dónde se sienten realizados y más de una voluntaria me ha dicho a mí “gracias de que vengo aquí, yo mis problemas los voy solucionando y me olvido un tiempo de eso, voy colaborando, me siento útil” y a nivel mental se sienten mejor. Entonces, eso ha ocurrido también...** no es todo lo deseable que queremos pero, como dice muy bien mi compañero, **hay más oportunidad de que ocurra eso**

Y SI YO OS PREGUNTARA, BUENO, SI LO PREGUNTARA NO QUE LO VOY A PREGUNTAR

[RISAS]

¿CUÁLES SON? PENSANDO EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS
¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES QUE MENOS ÉXITO HAN TENIDO?... ¿O LOS PLANTEAMIENTOS QUE MENOS ÉXITO HAN TENIDO?

M-1 DIRECTORA: pues mira, los que menos tienen han sido por ejemplo las tertulias literarias para adultos, para las familias, son las que menos éxito han tenido y de hecho este año ni siquiera hemos podido hacerlo porque solo éramos 4 y aunque está abierto para todo, para abuelos, para abuelas, está abierto para todo tipo de familia es la que menos ha tenido éxito. Y la otra que menos éxito ha tenido, curiosamente, son por la tarde y dices tú “por la tarde no estoy trabajando” **biblioteca tutorizada**, que nos hemos hablado antes, pero también otra actuación de éxito educativo dónde se les expande el tiempo

escolarizado para aquellos alumnos y alumnas que tienen más dificultades, pero en interacción con otros alumnos y alumnas que no tienen dificultades pero que de forma solidaria la familia traigan los niños al cole y se realiza una especie de grupo interactivo por la tarde, no solo para un grupo, con actividades también que también fomentan ese diálogo para que esos niños, en un grupo más reducido, con menos ruido y tal, avancen en su curriculum, pues también tenemos menos participación de familias. **Curiosamente son 2 actividades que son por la tarde, participan más por la mañana que por la tarde.** Entonces, esas son las que creo yo las 2 actuaciones que menos éxito tienen y luego en... porque incluso las asambleas generales si participan la gente y en alguna comisión mixta también ha habido altos y bajas

M-4: Si

M-1 DIRECTORA: Altos y bajas

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: [SE EXCUSA PORQUE TIENE QUE MARCHARSE PARA DAR UN CURSO PRECISAMENTE SOBRE EL TEMA DE ESTE GRUPO] mirad, llevamos 2 años trabajando intensamente el modelo de convivencia dialógico comunitario, que esa es la que últimamente estamos avanzando mucho y por eso precisamente nos piden luego que comuniquemos a otros centros nuestra experiencia y ha sido sorprendente porque la principio era una de las actuaciones que estaba ahí prevista de las muchas que hay y dijimos “bueno, sí de todas formas aquí el clima de convivencia no es malo”, pues dijimos “pues bueno, vamos”. Nos hemos dado cuenta por sorpresa que luego, al trabajar todo esto es un elemento transformador más, no solamente por el clima de convivencia, que ya era bueno por las demás actuaciones de éxito, sino que precisamente al hacer eso ha habido una mayor transformación de las familias y del profesorado y del alumnado, los 3 sectores y bueno, el entorno que vienen también asociaciones que vienen a colaborar con nosotros, el ayuntamiento y la residencia de mayores, del hogar de Santiponce. Yo por lo menos me he sorprendido gratamente de como esto si se lleva bien y se hace un proceso de diagnóstico de cómo es la convivencia y de mejora de colaboración entre todos, de cooperación para buscar la norma prioritaria, que es lo que más nos preocupa y como lo solucionamos, luego el protocolo que hemos hecho de intervención a nivel dialógico, pues bueno, todo eso ha sido fantástico. Pues yo creo que es, y no es, hay que decirlo ¿no? no hay que pasarse tampoco pero tampoco quedarse corto. Somos referentes al nivel andaluz, por lo menos, nos llaman de todos los sitios, con lo cual algo habremos hecho bien. Y nada, quería decir que para mí eso había sido muy gratificante

ESTUPENDO, MUCHAS GRACIAS ROBERTO, ESTÁS TOTALMENTE EXCUSADO. DE TODAS FORMAS NOS QUEDA MUY POQUITO CON EL GRUPO, LUEGO QUE TE CUENTEN LO QUE HABLEMOS

H-1 JEFE DE ESTUDIOS: muy bien

GRACIAS. YA PARA TERMINAR CON EL ÚLTIMO BLOQUE QUERÍAMOS SABER O CONOCER EN VUESTRA OPINIÓN ¿CUÁLES SON LOS OBSTÁCULOS CON LOS QUE OS HABÉIS ENCONTRADO AQUELLOS QUE INICIÁSTEIS EL PROCESO Y AQUELLOS QUE OS INCORPORÁIS CON EL PROCESO YA INICIADO PARA QUE EN UN COLEGIO HAYA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE? ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS O RETOS, LIMITACIONES? COMO LO QUERÍAS NOMBRAR, SEGÚN LA EXPERIENCIA DE CADA UNO DE VOSOTROS Y VOSOTRAS ¿QUIÉN SE ANIMA?

M-5: Quizás la forma de trabajar ¿no? que normalmente hemos tenido. Pues aquí como que el comunicarte con los niños, el aprender tú misma a comunicarte y a establecer esa, ese diálogo igualitario. Después también, para mí, desde mi área de inglés, ha sido un poco complicado encontrar voluntariado, pero después, yo creo que poco más ¿eh? Que... bueno, fácil, dentro de tus limitaciones pero... no sé, vas viendo tantas gratificaciones que yo creo que lo negativo

SE VA BORRANDO

M-5: Para mí no ha sido, simplemente eso, lo que es acostumbrarte o adaptarte a una forma de trabajo diferente de la que normalmente has llevado y el voluntariado. Lo demás, sin problema

M-1 DIRECTORA: Hombre, para los que nos vinimos a este centro, éramos 7 maestros y maestras convencidos del proyecto, porque, bueno, veíamos que la educación necesitaba un cambio, porque éramos cada vez más, era cada vez más visible los problemas de convivencia generalizados en las aulas, el descenso del éxito educativo, el descontento de los maestros y que veíamos que había otra posibilidad. El mayor reto fue, bueno primero, se dieron las circunstancias de que se generó aquí un centro nuevo y nos pudimos venir aquí con este proyecto ¿no? que fue empezar de cero. Entonces, toda esa base teórica que nosotros vimos o que se estaban dando en otras escuelas de entrono no desfavorecido, porque en Andalucía los referentes que había, o por lo menos en Sevilla, en zonas muy desfavorecidas y sino las que se estaban dando en Cataluña o País Vasco, que no estaban todas en zonas desfavorecidas, salvo alguna en Madrid, pues era aplicarlo a esta comunidad. Un reto importante fue evidentemente nuestra formación, porque fue intensa y además porque fue asistencial, además apadrinamos a otras escuelas de comunidad de aprendizaje, tuvimos que ir a Albacete a conocer in situ una escuela con comunidad de aprendizaje de allí. Entonces, fue esa apuesta, ese paso adelante, ese esfuerzo de estudiar, de transformarte y de poner en práctica toda esa parte teórica a una parte más práctica. **Romper como comunidad de aprendizaje igual a zona desfavorecida, entonces no**

genera éxito en niños y niñas de familias que están en un mejor nivel social y que les pueden ofertar a sus hijos e hijas todos los medios ¿no? **Conseguir cambiar ese chip de que esta es una escuela de oportunidades para todos y para todas**, porque todos y todas aprendemos de los otros, romper esa inercia ha sido un reto y tenemos que seguir luchando en ese reto. También romper con la reticencia de las familias a otro tipo de enseñanza, de, para nosotros también es un reto, para los que no vinimos aquí, aquellos maestros y maestras que nos vienen como colocación de concurso de traslado que no eligen el centro por comunidad de aprendizaje, sino que se encuentran por sorpresa que esto es comunidad de aprendizaje y que tienen que hacer una formación específica porque así lo exige nuestro proyecto educativo... claro, esas reticencias a transformar, a la formación, lo hacen porque es una obligación, pero no todos están convencidos, entonces, sumarlos a este proyecto al principio era más fácil porque venían menos maestros, pero a medida que vamos creciendo, somos más maestros, pues claro, eso es un esfuerzo también importante, el que vengan realmente maestros y maestras que vean específicamente que en el concurso de traslado pone comunidad de aprendizaje, **que sepan lo que es y a lo que vienen, eso es muy importante y que no vean esto como “¡oh! esto es un esfuerzo extra”, sino “es que yo vengo a romper, porque vengo de otro tipo de cosa y quiero aprender algo diferente y quiero romper con esa reticencia”**. Entonces, esos son los que, creo yo, las principales dificultades con las que nos presentamos ¿no? y... luego eso, la formación, **romper esos patrones que tenemos de comunidad de aprendizaje igual a zonas desfavorecidas**, gente con más nivel cultural “no nos interesa esto” y la formación de los nuevos maestros y maestras que vienen al centro no por elección propia sino por cercanía a la provincia y que se encuentran con un centro de comunidad de aprendizaje en el que hay que hacer una formación específica y extensa y que no a todo el mundo le apetece, van haciendo, pero evidentemente no lo hacen o lo hacen por obligación pero realmente no se transforman ¿no? que es lo que nosotros buscamos. Entonces, esos son, digamos, las principales dificultades. **Luego las familias cuando llegan aquí entran con muchos miedos**, es verdad, que incluso guay al que le ha tocado venirse aquí a este centro porque en el otro centro se han quedado sin, luego se suman al proyecto y se encuentran con la sorpresa de que aquí se está más a gusto, que se les escucha, que se participa, y en general la dinámica y la armonía funciona ¿no? pero bueno. Por lo menos ese es mi punto de vista desde el que empezó convencida

H-2: **Para mí, llegar y encontrármelo la dificultad es un poco la frustración entre lo que sabemos que hay que hacer y lo que se puede hacer ¿no?** por un poco lo que dice ¿no? la reticencia de las familias cuando vienen a la acogida, la cultura popular, todas estas cosas. Entonces, eso, el salto entre lo que sabemos que hay que hacer, bueno por la administración, por el edificio, por todas las dificultades que nos encontramos, bueno una cosa es saber cómo

es la teoría, lo que dice la ciencia, y otra cosa lo que podemos poner en práctica bien, realmente a fondo. Eso es para mí, tal y como me lo encuentro, la mayor dificultad ¿no? Tener muy claro y tener prácticamente todas las condiciones para hacerlo bien, pero una vez que te pones a intentando no están todas las condiciones, ni está realmente el convencimiento de la dificultad, convencimiento de las familias, de compañeros y compañeras. Entonces con ese ir tirando administración y espacios

TÚ EN TU PRESENTACIÓN DECÍAS QUE LLEVABAS TIEMPO TRABAJANDO EN LOS COLES TRADICIONALES Y HABÍAS BUSCADO VENIRTE A UN COLE DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

M-4: sí, sí, porque además vinieron a, yo estaba en Camas definitiva y me encantó el proyecto, claro que después, **cuando llegué aquí el tema del voluntariado y la comisión del voluntariado es lo que debería de organizarse de otra manera, a lo mejor, yo qué sé, pues tirar de whatsapp o tener algo corporativo, es lo que más me quema.** Yo estaba quemadísima el primer año con el tema del voluntariado. Ya lo que pasa que entras en una dinámica, ya coges confianza, ya te pones a hablar con las familias en la puerta, haces tus propagandas “venga, venga, que necesito voluntarios para los grupos o las tertulias el jueves”, pero así. Pero yo creía, sí, yo creía hay, que bien, los voluntarios lo van a tener organizado, me van a tener los 6 voluntarios ahí”, pero no fue así, no fue así

H-2: no

NO TE CONTARON TU LABOR COMERCIAL ¿NO?

M-4: no, exacto, he tenido que aprender a ganarme ese tema y es complicado ¿eh? porque han me ha dado muchísima vergüenza, eso para empezar, buscando ahí “oye, por favor ven” o sea, mendigando voluntarios, mendigando [SONRÍE]

¿ESO ES LO QUE MÁS TE HA CHOCADO DE LA FORMACIÓN, DE LA EDUCACIÓN MÁS TRADICIONAL? O LA QUE MÁS TE HA COSTADO

M-4: No, en realidad, la verdad es que no, si te pones, claro, es que yo hacía ya cosas muy parecidas, yo las clases siempre las he tenido distribuida en grupo, hacía trabajos cooperativo con los niños en equipo, entraban, lo mismo ¿no?, padres y madres cuando podían, claro, cuando podían porque muchas veces, eso... madres... del trabajo, es verdad que allí, eso, la mayoría de los padres y madres trabajaban, entonces era complicado ¿no? que vinieran. Pero siempre, sí, más o menos, me he organizado, lo que pasa es que no era esto ¿no? lo que es grupos interactivos, las tertulias, o sea, como más sistematizado ¿no? Era parecido lo que hacía, pero bueno, a mí lo que me encantaba todo el tema de la convivencia, realmente para mí yo creo que ha

sido ya la revolución total para estar convencida de comunidad de aprendizaje, el tema que ha estado comentando Roberto ¿no?, el tema de la convivencia dialógica es que es una revolución, no tienen nada que ver con lo que...

Y YA PARA TERMINAR, QUE TERMINO Y CEDO LA PALABRA A LEONOR, POR SI QUIERE COMPLETAR ALGUNA COSA. YO COMO MAMA QUE TENGO UN NIÑO DE 4 AÑITOS Y VEO QUE SE PASAN LOS AÑOS RÁPIDO, Y NO LO HABÉIS MENCIONADO, ¿CÓMO OS AFECTA TRABAJAR UNAS ESTRATEGIAS QUE TIENE EFECTO A LARGO PLAZO CON UNA COMUNIDAD QUE SE VA RENOVANDO POR COMPLETO CADA, NO SÉ, CADA 5 AÑOS, CADA 8 AÑOS

M-1 DIRECTORA: Cada 9

O CADA 9

M-1 DIRECTORA: pero, es que no te entiendo lo que quieres decir

SÍ, EL CUANDO

M-1 DIRECTORA: ¿si nosotros vemos esa evolución? De los niños

QUIZÁS PORQUE, A LO MEJOR, TAMBIÉN LLEVÁIS SOLO 7 AÑOS

M-4: 6 años

FUNCIONANDO, PERO ESTA ESTRUCTURA METODOLÓGICA QUE PLANTEAIS EN EL COLE, TIENE ES ESPÍRITU RENOVADOR, TRANSFORMADOR DEL PROCESO, DE ALGO QUE ESTÁ EN CONTINUO MOVIMIENTO Y CLARO, ESO CON EL TIEMPO SE VA DESARROLLANDO, PERO CUANDO POR EJEMPLO TRABAJAS CON UN BARRIO QUE MÁS O MENOS ES ESTABLE DURANTE UN TIEMPO DETERMINADO, PUES, EL TRABAJO, PERO AQUÍ TENÉIS UNA COMUNIDAD DE ALUMNOS QUE CADA 9 AÑOS VA A SER NUEVA POR COMPLETO, AUNQUE VA A IR POCO A POCO, ES DECIR, NO SÉ SI ESO VÉIS QUE AFECTE EN ALGO O QUIZÁS COMO TODAVÍA ESTÁIS DENTRO DE LOS 6 AÑOS

M-2 SECRETARIA: Esos niños vuelven, verás. No sé si te he entendido

H-2 [SONRÍE]

M-2 SECRETARIA: nosotros hemos tenido ya promociones que han salido

SÍ

M-2 SECRETARIA S: Del cole

M-4: cuantas han sido

M-2 SECRETARIA: 2

M-4: Dos ¿no?

M-2 SECRETARIA: **nosotros seguimos viendo a esos niños y esos niños siguen colaborando con nosotros y siguen colaborando en lo que es la dinámica no solo del centro, sino también a nivel, trasladando por ejemplo nuestro modelo de convivencia**

M-3: Al instituto, ahora están intentando llevarlo allí

M-2 SECRETARIA: entonces, hace poco, cuando tuvimos, no sé porqué, la primera promoción, 2 críos de la primera promoción que salieron, fueron a ayudarnos a Roberto, a unas papas y unas mamas y a algún compañero a trasladarle a otro colegio cómo funcionaba nuestro modelo de convivencia y este crío decía “bueno, a mí me ayudaron”, y me lo contaron y me encantó “¿cómo te ha ayudado a ti?” pues y él decía **“a mí me ha ayudado por ejemplo a la forma de expresarme porque yo, y a la forma de colaborar, yo sé expresarme en público, yo sé colaborar con mis compañeros a la hora de hacer un trabajo y lo, mis compañeros que no han estado en el colegio no saben y generan muchos conflictos.** Entonces, los que venimos del centro Mosaico no tenemos problema a la hora de colaborar en grupo, sabemos hacerlo, nos sale bien y sacamos la tarea para adelante, sacamos el proyecto para adelante. Los que no, surgen mucho conflicto y no le sale, no ven esa solución”. Y lo decía él con sus palabras, nadie, nadie le comentó “oye, ¿cómo?” no, “pues mira, yo he visto que por mi experiencia”. Entonces, yo no creo que haya ese corte sino que, bueno, tenemos la semilla ¿no?, ellos llevan la semilla al instituto y espero que con las papas y con las mamas, que colaboran con nosotros, que colaboran con el instituto y siguen.

AGRADEZCO TU INTERVENCIÓN PORQUE VA AL HILO DE UNA PARTE DEL IMPACTO, PERO YO ME REFERÍA AL ALUMNADO QUE LLEGA NUEVO, CON EL QUE HAY QUE EMPEZAR OTRA VEZ A EXPLICAR

M-2 SECRETARIA: Pero eso. Nosotros recibimos familias

M-1 DIRECTORA: Son 3 añitos

SÍ PORQUE, CADA TODOS LOS AÑOS SE RECIBE ALUMNOS NUEVOS, CON FAMILIAS NUEVAS QUE DE NUEVO HAY QUE VOLVER A EXPLICAR, QUIERO DECIR, A ESO ME REFERÍA CON QUE ES UNA COMUNIDAD, QUE UNA VEZ QUE APRENDE, O SEA, QUE CONTINUAMENTE HAY QUE EXPLICAR Y REMODELAR

H-2: **pero, yo no creo, vamos, yo no creo que ningún caso sea como el principio, siempre al que vive aquí ya le ha llegado por un vecino o vecina, a no ser que sea la misma familia la que tenga un hermano mayor y ya cuando entra el hermano pequeño la familia ya está familiarizado, valga**

la redundancia. Entonces, yo creo que nunca es nuevo, que cada vez va fácil, supongo yo que el proceso es esto

M-2 SECRETARIA: Cada vez resulta más fácil

M-4: sí

H-2: supongo yo que cuanto más años pasen más fácil es, para menos gente es totalmente nuevo. Por eso, porque tenga un vecino, un primo, un no sé qué o porque ya hayan tenido un niño en el centro

M-5: No y ya también van, con la reunión, por ejemplo

H-2: Cada vez va a ser más fácil

M-4: sí

M-5: ojalá, ojalá

[RISAS]

M-5: con la reunión por ejemplo que dimos ayer ya se llevan un poquito de lo que es

M-4: claro

M-5: entonces, yo pienso que van indagando, que van preguntando

M-4: Y cuando comienzan el curso también

M-5: y cuando ya lleguen aquí, claro, ya tienen una idea de que va

M-4: Hay una fiestecilla

M-5: sí

M-4: El día de este que hay una acogida

M-1 DIRECTORA: Una acogida

M-4: Vienen las comisiones, lo explican

M-2 SECRETARIA: **Ya cada vez hay menos nuevos, ya les suenan.** Yo recuerdo ya como anécdota, no lo pongas en

[RISAS]

H-2: Que no conste

BUENO, LO TRANSCRIBIMOS PERO LUEGO LO OBVIAMOS
[COMENTARIO EN CLAVE DE BROMA]

M-2 SECRETARIA: al principio, no sé si fue el segundo año, el primero estábamos aquí y bueno, nosotros éramos una secta casi ¿no? entonces una de las cosas que más nos preguntaban, una de las cosas que nos preguntaban las familias, que tenían mucha inquietud, recuerdo yo como la parte de secretaría “bueno, es que a mí me han dicho que vosotros en 3 años ¿la escupidera la tenemos que llevar?

[RISAS]

M-2 SECRETARIA: Y yo decía “¿para qué?”

M-4: Eso ¿qué es?

[RISAS]

M-4: Eso ¿qué era por dios?

M-2 SECRETARIA: “Porque vosotros no tenéis cuanto de baño ¿no?” Y yo “¿por qué?”

[RISAS]

H-2: eso qué es

M-4: Una secta o una comuna hippie

M-2 SECRETARIA: No sé, ellos, ellos

ESO, LAS 2 COSAS

M-2 SECRETARIA: eso lo cuento como anec, verás, que de eso tenemos muchos de los primeros años

M-1 DIRECTORA: Sí

M-2 SECRETARIA: a ver, que somos un colegio público, que de verdad, verdad que la estructura del centro está muy deteriorada

[RISAS]

M-2 SECRETARIA: pero... pero, pero esas anécdotas cada vez son menos y ya las familias cuando vienen a lo mejor no saben bien lo que es un grupo interactivo, pero se han enterado por ahí que tienen, que entran en las clases, que participan ¿sabes?, le choca menos

M-1 DIRECTORA: Es más, de hecho lo que más preguntan es “cuando nuestros niños vayan al instituto”, que yo creo que ayer fue un acierto traer a 3 niños de promociones anteriores nuestra, que vinieron 1 de la promoción que salió y 2 de la promoción del año pasado, es “y bueno, esta forma de trabajar que tenéis aquí cuando lleguen al instituto, estos niños, un chocado” porque

otra cosa es “aquí no se hacen deberes, no se trabaja, no se hacen deberes, no tenéis libro, no hacéis”

M-4: No estudiáis

M-1 DIRECTORA: “No estudiáis, no hacéis deberes, cuanto tiempo de deberes lleváis” eso y tal y sorprende que la mayor parte de las tareas se hacen en el cole y no tienen tantas horas de deberes y entonces piensan “estos niños aprenden menos, ¿no?” Y ayer, por ejemplo, la última promoción, esta que salió, le comentamos que “vamos a invitar a los niños de fuera porque como la preocupación de los que van a entrar en 3 años es cómo van a salir al instituto”

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: pues esa preocupación, no les preocupa el tránsito de infantil a primaria, no, no, no, no, ni de la guardería al colegio, lo que les preocupa es cuando lleguen al instituto ¿qué? Pues vinieron 3 chiquillos y los de la última promoción que salieron, que uno de ellos participan así que está en una comisión mixta y decía “bueno, y como aquí no lleváis deberes y no sé qué, ¿os ha resultado o habéis sacado peores notas?, no, hemos sacado mejores notas”, dice “¿Por qué?, dice “porque allí se trabaja mucho en equipo” y dice “y los alumnos de otros colegios no saben trabajar en equipo y nosotros sí” y decía María “es que además no saben organizarse el trabajo”, dice, “como yo sé, les organizo el trabajo, lo reparto”

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: “y ahora con la tarea por delante funcionamos y somos” y además nos dice “y no saben expresarse, les cuesta mucho, les da miedo el maestro” y dice “claro, les preocupa preguntarle al maestro las dudas y a nosotros no nos da miedo preguntarle al maestro las dudas ¿no?” y hablaban de eso y “¿sacáis mejores notas?” “sí, además nosotros de hecho”, 2 de ellos están en el grupo bilingüe, uno le dice “¿y cómo te has adaptado al grupo bilingüe?” y dice “y los pobres se miran como diciendo “pues, pues bien”

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: “al revés, no nos ha resultado mucho más fácil”, dice “pero bueno, es que claro, trabajáis con el maestro en grupo y a parte”, dice y tal, y dijo José Luis, dice “a ver, mi maestro me ha enseñado a trabajar en equipo, pero mi maestro me ha enseñado a hacer esquemas, a hacer resúmenes, a hacer pie de página, a organizarme tiempo de trabajo en mi casa” y dice “yo con una hora de trabajo en mi casa, como me organizo, lo saco para delante y tengo tiempo para todo” y dice “es que mi maestro no solo me ha enseñado

H-2: es que mi maestro

M-1 DIRECTORA: esto, es que me ha enseñado y tal, pero sobre todo me ha enseñado a expresarme y no tener miedo en cualquier ámbito a decir lo que pienso” y una de las madres dijo “es verdad, que bien os expresáis”

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: pero además, los 3 como diciendo “¿qué me estás contando?, ¿qué no sabemos más que los demás?, sacamos mejores notas porque cómo trabajamos en equipo y además tenemos que argumentar y estamos acostumbrados a esto”, otras estructuras mentales les resultaba más sencillo a la familia. De hecho, es lo que más preguntaron y yo dije “bueno ¿tenéis alguna pregunta que hacerme?” yo como directora, cero preguntas, a los niños del instituto, pero unas pocas de preguntas sobre el tema de los deberes, habéis chocado mucho, vuestras notas son inferiores, cómo te has adaptado al bilingüismo

M-2 SECRETARIA: Sí, sí, además

M-1 DIRECTORA: ¿no habéis optado por el bilingüismo? Y 2 de ellos sí y dice uno “yo no porque no quería, pero los otros 2 sí” y los otros “no, no, nosotros hemos ido al bilingüe y pues nos da bien” y “¿cómo” dijeron ellos “pero si es que trabajar aquí me resulta más, pues sí”, **en resumen, “soy más competente y como soy más competente me adapto y saco para adelante”** y eso a las familias les quedó muy claro. Que fue a los que más preguntas hicieron, es decir, nuestro trabajo no se queda ahí. Al jefe de la, al sargento de la Guardia Civil de aquí le hablaba yo el año pasado de nuestro modelo de convivencia y después de escucharlo y decirle “participa Simón, participa en nuestra comisión de convivencia y tal” y me dice “¿a ti nunca te han llamado utópica?, sí, claro”, digo “nosotros estamos lanzando semillas, unas van a caer en pierda ¿no? como la parábola, otro la plantita saldrá y otro va a florecer”, digo “pero tú que estás aquí dentro de 10 años, cuando en el instituto haya más promoción, tú te vas a dar cuenta como el número de conflictos te ha bajado” digo “simplemente apúntalo, número de conflictos en el año tal, en el año tal, según nuestros alumnos vayan llegando allí y sepan resolver los conflictos, habrá menos conflictos, por lo menos este grupo de alumnos resolverán los conflictos de otra manera, no todos pero la inmensa mayoría. De hecho, ya fuera en la calle se ha dado la forma de que “oye, no vamos a entrar en conflicto, vamos a dialogarlo”. Entonces, nosotros sí seguimos viendo los frutos, las familias que llegan aquí ya llegan más o menos informadas, porque vienen porque se lo han comentado, le han dicho, “vente para acá, vente”, es decir, “te vas a sentir bien, te vas a encontrar”. Cada vez cuenta menos trabajo y nosotros vemos, ellas ven a sus alumnos que están ya en 4º o 5º, lo que llevé y dices tú “jo, qué mayores los veos, que bien y como son capaces de estar en cualquier sitio”. Cada vez que hemos salido con nuestros alumnos fuera, los mayores en los encuentros estos de los huertos,

en excursiones, en viajes de fin de curso. Vamos a otros sitios y dicen “vuestrs alumnos con diferencia, o sea, no tienen nada que ver con los alumnos de otros colegios, saben comportarse, están argumentando, están hablando, tienen otra forma, están siempre preguntando” Y nos felicitan por ese trabajo. Entonces, para nosotros siempre nos queda ese gusto de saber que esas promociones que por aquí han ido pasando, incluso los que han estado menos tiempo, eso se lo han llevado y nos retroalimenta para seguir trabajando con ese grupo. Y eso, como ya nos vienen hermanos de, recomendados de pues

M-2 SECRETARIA: Yo creo que es muy significativo que tú a un crío que está en 1º de la ESO o en 2º de la ESO le digas “vente a participar en, vale voy”

[VARIOS ASIENTEN MOSTRÁNDOSE DE ACUERDO CON LA INTERVENCIÓN DE MERCEDES]

M-2 SECRETARIA: vosotros los invitáis y se vienen aquí, se sientan con nosotros y dan su opinión acerca de cómo funciona el cole. Entonces, yo creo que eso es significativo, un crío que con esa edad se sienta a debatir sus ideas con otras personas de forma igualitaria y lo propone con la mayor normalidad del mundo, bueno, pues eso que se lleva para que en un futuro ¿no?, pues lanzar sus ideas, defenderlas y poder luchar por sus derechos de forma dialógica ¿no?

Y SI ESTA METODOLOGÍA TIENE TANTOS RESULTADOS Y EN TANTAS DIRECCIONES, ¿QUÉ CAUSAS HACEN QUE LOS COLES NO SE PONGAN AL DÍA EN ELLA?

MUJER: Mucho trabajo

[RISAS]

M-2 SECRETARIA: Mucho trabajo iba a decir

M-4: Mucho trabajo

M-1 DIRECTORA: Hay que hacer una formación intensa, da miedo tirarse al vacío “tengo que cambiar toda mi forma de trabajar, de estructurar, de organizar la clase incluso en grupos, de buscar más trabajo cooperativo, organizar grupos interactivos, de buscar a los voluntarios, de buscar, es decir, de organizarme, de sentarme de tú a tú con un padre

M-2 SECRETARIA: Más todo lo que te manda la administración

M-1 DIRECTORA: Más todo lo que te manda la administración

M-3: Pluriempleo, o sea, somos todos

M-1 DIRECTORA: Entonces, eso choca. Y luego en muchos maestros y maestras que no les apetece tener a las familias dentro porque piensan que los están enjuiciando o que ponen en duda su labor pedagógica, que van a opinar y lo que nosotros hemos encontrado es al revés “vaya trabajazo que tenéis ahí, vaya tela”

H-2: más reconocimiento

M-2 SECRETARIA: tenemos más reconocimiento. Incluso los inspectores me comentan “¿tú con tanto padre por aquí?” hace 2 o 3 años “¿te faltarán al respeto?” digo “al contrario, me tienen mucho más respeto y vienen más tranquilos y más relajados, vienen a hablar conmigo que no con la escopeta cargada. Digo, para mí ahora es mucho más fácil tratar con las familias que cuando yo he estado de directora en otro centro y tal porque me conocen

MUJER: Claro

M-1 DIRECTORA: Tienen cercanía, saben cómo me desenvuelvo, saben que les voy a recibir y si no les recibo es porque no puedo, en fin, eso lo saben y vienen con la relajación, incluso el que tiene ganas de disparar termina relajándose porque en lo que percibe en mí es que te estoy escuchando, te atiendo y voy a ver como entre las 2 podemos buscar una solución, si es que la tiene. Entonces, yo encuentro mucho más reconocimiento por parte de las familias ¿no?, pero qué ocurre que el maestro que eso no lo tienen en su clase, le da miedo, y no les gusta, incluso no les gusta que entren las familias, por el miedo a ese “me van a comparar con menganito, me van a decir que yo no doy bien esto, no” que lo van a, de alguna manera lo van a juzgar. Luego, **no todo el mundo sabe preparar tareas cooperativas o tareas que generen las interacciones, eso hay que trabajarlo, hay que buscar voluntarios, hay que tratar con las familias, hay que abrir el colegio con las puertas hacia fuera, hay que hacer formación, tengo que cambiar mi estructura jerárquica a más, que facilite la intervención de los niños, que no le tengan miedo, entonces, cambiar mi lenguaje, eso es muy importante, el cambio del lenguaje, de cómo los niños te ven, es decir, todo eso es un proceso de transformación, es más fácil repetir lo conocido.** Entonces, mi zona de confort es esta y aunque sé que no es la mejor, pero es mi zona de confort, entonces, dar el paso y salir de esa zona de confort cuesta muchísimo, nos cuesta a nivel personal, imagínate a nivel profesional ¿no? Entonces, me quedo anclado en lo que ya conozco, aunque esté repitiendo la escuela del siglo XIX. Entonces, esa es la circunstancia, **aunque la zona de confort no sea lo mejor y esté a disgusto “hay que ver que los niños no aprenden y cada vez suspendo a más gente, hay otras cosas lo sé, pero brrrrr, esto es lo que yo conozco”** Entonces, salir de la zona de confort cuesta y cuesta muchísimo, aunque estemos en la escuela del siglo XXI. Yo creo que ese es el gran hándicap con el que se encuentran ahora mismo los

maestros y las maestras. También la formación que se da en las escuelas de magisterio no es la más adecuada. Los alumnos y las alumnas que vienen de prácticas se encuentran con una realidad en las escuelas diferente, ya sea la común o no común. Las nuevas prácticas metodológicas o las nuevas apuestas de una educación en el siglo XXI no se dan, se tratan de pasada en las escuelas de magisterio, no se le transmite el contacto al alumnado como estas prácticas, no se les enseña a trabajar en equipo, no se les enseña a cambiar el vocabulario, ese lenguaje, no se les enseña realmente a interactuar con los iguales. En los trabajos en equipo, los lanzamos a los trabajos en equipo sin saber si saben trabajar en equipo, ¿realmente en ese equipo han trabajado todos? ¿Ha trabajado 1 ha trabajado 2? Y sin embargo les ponemos a todos la misma nota, es decir, es muy complejo. Las alumnas por ejemplo que nos vienen a nosotras vienen muy desilusionadas de la carrera. Entonces, esos alumnos ¿qué hacen? Repetir y repetir la escuela que yo tuve de mis maestros y la escuela meramente transmisora que he recibido de la facultad de magisterio. Si la propia universidad no se transforma, vamos a seguir reproduciendo maestros, **viejos maestros en alumnos jóvenes** con 22 años. Entonces, hay que hacer un proceso de transformación y os lo digo a vosotras como profesoras que estáis en la universidad, hay que transformar también la universidad y a Antonio Aguilera de la Universidad de Sevilla que está trabajando mucho esto, yo cada vez que me reúno con él se lo digo “Antonio, hay que transformar la universidad, no podemos seguir repitiendo los patrones de la vieja escuela en la universidad si no que la universidad debe ir garante de la transformación, de la innovación, ¿cómo vais por detrás de la escuela? No podéis ir por detrás, tenéis que ir por delante. Entonces dices, “también nos encontramos con estos maestros reticentes en su zona de confort”

H-1: claro

M-1 DIRECTORA: Pero claro, tenemos que hacer un esfuerzo común entre todos, si no nos retroalimentamos los unos a los otros nosotros seguiremos siendo islitas que vemos, gusta, transforma, se demuestran, pero no contagiamos porque ni se contagia desde la propia universidad, en la formación de los nuevos maestros y los antiguos maestros siguen con su inercia dentro de ese campo de zona de confort. Entonces, ese esfuerzo yo sí lo pediría a vosotras que sois de la universidad, plantearlo en vuestros foros

[SONRISAS]

M-4: miedo, miedo

M-1 DIRECTORA: Plantearlos en vuestros foros, en determinados asignaturas, plantearlo

CHICA TAREA

H-2: eso que te llevas

[RISAS]

M-1 DIRECTORA: hay que ir de la mano de esa transformación. Lo pedimos porque ahora mismo tenemos 2 alumnas de prácticas aquí y están con los ojos como platos, esto qué es, no nos siguen el ritmo “y esto porqué no se da, y hemos ido a hablar” y están un poco descolocadas, o sea que puedan coger ese ritmo

¿COINCIDÍS TODAS UN POCO CON EL PLANTEAMIENTO DE AURORA?

TODAS/O: sí, sí

M-4: Sí, por supuesto, vamos

OS PREGUNTO PORQUE CLARO OS ESTOY VIENDO A TODOS HACER ASÍ [ASENTIR CON LA CABEZA] PERO LUEGO NO OS ESCUCHO AHÍ [ME REFIERO AL AUDIO]

H-2: claro

[RISAS]

H-2: sí, sí, estamos de acuerdo. Sí venimos libres [BROMA]

[RISAS]

M-2 SECRETARIA: Y lo bueno es que luego salen y “que os voy a echar de menos” “que” y salen con ganas de más. O sea, nosotros hemos tenido alumnado que han venido de pedagogía, de psicología, en principio, bueno, no ha ido a las clases por la situación nuestra y por la dinámica nuestra del centro se han tenido que meter en las clases y han repetido “oye que tengo que hacer un trabajo, ¿puedo ir a vuestro colegio?, bueno pues ahora voy a hacer magisterio y ahora” y se han enganchado en la dinámica del centro y están encantadas con esta, pero, pero claro, nos transmiten eso “es tan diferente, es que, es que no tiene nada que ver”

M-1 DIRECTORA: Con la percepción de cambiar la inclusión ¿no? el concepto de inclusión o el de coeducación que hay en esta escuela con la que se están dando fuera ¿no? Entonces para ellos les rompes absolutamente los esquemas, sobre todo estas chicas de pedagogía, de psicopedagogía que le rompió los esquemas

M-2 SECRETARIA: Y de la forma tan especial, ellas vienen. Había veces que decían, “pero es que eso me lo decían a mí y yo, ¿cómo es posible que tú vengas con la misma idea? Si ha pasado mucho, mira otra realidad porque es verdad, la realidad es diferente”, digo “claro, es más, la realidad que yo viví cuando salí de la facultad no tiene nada que ver con la realidad que tú te estás

encontrando en la escuela hoy día"... y es que, dices "bueno" y nos lo decían ¿verdad? Al meterse en el día a día, es que es verdad "es que esto no es lo que yo he estudiado, es que esto no es" un poco todo ¿no?

AURORA: Acabo con la reivindicación

[RISAS]

AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA

EDUCAR

*Educар es lo mismo
que poner motor a una barca...
hay que medir, pesar, equilibrar...
... y poner todo en marcha.*

*Para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia
concentrada.*

*Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.*

*Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera
enarbolada.*

Gabriel Celaya